

Erziehung und Nationwerdung in Ghana

Dominic Kofi Agyeman

1973

ERZIEHUNG UND NATIONWERDUNG

IN GHANA

(Eine Untersuchung der Beziehungen
zwischen europäischem Erziehungswesen
und nationaler Integration in einem
ehemaligen Kolonialgebiet.)

Inaugural-Dissertation zur Erlangung
der Doktorwürde einer Hohen Staats-
wirtschaftlichen Fakultät der
Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

Vorgelegt von

Dominic Kofi Agyeman

1973

Referent:

Professor Dr. E. Francis

Korreferent:

Professor Dr. W. Bühl

Tag der mündlichen Prüfung:

23. 7. 1973



Gedruckt mit Unterstützung des Deutschen
Akademischen Austauschdienstes.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG:

- | | |
|---|----|
| 1) Zum Begriff: Erziehung | 7 |
| 2) Zum Problem: Erziehung und Nationwerdung | 17 |

ERSTER TEIL

Ethnische Zusammensetzung der ghanesischen Bevölkerung	25
--	----

I Ethnographische Klassifikationen	27
------------------------------------	----

1) Die Phänotypen - Negro und Negroide	27
--	----

2) Die Sprachgemeinschaften	29
-----------------------------	----

II Ethno-soziologische Klassifikationen	
Interaktionssysteme und politische Gruppierungen	43

1) Ethno-soziologische Konzepte	
Ethnien - Stämme und Völker - Nationen	43
2) Zur ethno-soziologischen Klassifikation der	
Bevölkerung Ghanas	50

ZWEITER TEIL

Die Entwicklung des europäischen Erziehungs-	
wesens und die nationalen Bewegungen in Ghana	61

I Die unterschiedliche Entwicklung des euro-	
päischen Erziehungswesens und der politi-	
schen Betätigung	65

1) Entwicklung des Erziehungswesens und Er-	
ziehungsgefälles zwischen den Ethnien	65

2) Erziehungsgefälle und politische Be-	
tätigung der Ethnien	89

II Die nationalen Bewegungen als Folgeer-	
scheinung des europäischen Erziehungswesens	95

1) Europäische Erziehung und afrikanische	
Reaktion	95

2) Die Bildungselite als Trägerin der nationalen Bewegungen	112
3) Opposition gegen Kolonialestablishment	134
4) Mobilisierung der Masse durch politische Erziehung	148
5) Innere Widersprüche der nationalen Bewegungen als desintegrative Faktoren	170
6) Auf der Suche nach politischen und erziehungspolitischen Maßnahmen zur nationalen Integration im demotischen Sinne	176

DRITTER TEIL

Postkoloniale Erziehungspolitik und Nationalismus	182
---	-----

I Postkoloniale Erziehungspolitik als Erziehung zum nationalen Bewußtsein	186
---	-----

1) Ideologisierung des Erziehungswesens	186
---	-----

1 1) Das Nkrumah-Experiment	190
-----------------------------	-----

1 2) Das Busia-Experiment	196
---------------------------	-----

2)	Afrikanisierung und Erziehungswesen	
2 1)	Ideologie und Grenzen der Afrikanisierungspolitik	202
2 2)	Möglichkeiten und Grenzen der Afrikanisierung durch das Er- ziehungswesen	220
a)	Zum Problem der Unterrichts- sprache	222
b)	Zum Problem des Lehrmaterials	225
c)	Zum Problem des Lehrkräfte- mangels	229
3)	Erziehung zur Wirtschaftsentwicklung	235
4)	Arbeitslose Schul- und Hochschulab- solventen als desintegrativer Faktor	242

II	Erziehungswesen und nationale Einstel- lungen der Schüler und Studenten heute	252
----	--	-----

1) Die Fragestellung	252
2) Die Methode	255
3) Soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit	260
4) Ethnische und demotische Einstel- lungen	268
5) Nationalbewußtsein	281
6) Politische Partizipation der Schüler und Studenten	290
7) Schüler-/Studenten-Einstellung zur Unterrichts- bzw. Nationalsprache	294
8) Erziehung und soziale Distanz	303
9) Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung	308
III Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	310

Anhang A: Fragebogen und Interviewer- Guide	319
Anhang B: Zusätzliche Tabellen	335
Literaturverzeichnis	338

E I N L E I T U N G

1) Zum Begriff: Erziehung

Obwohl der Erziehungsbegriff (notwendig) auf den Begriff der Bildung verweist, ist es ein Spezifikum der deutschen Sozial- und Geistesgeschichte, diese beiden Begriffe voneinander zu trennen.¹⁾ Erziehung wird konzipiert als "Führung, Hilfe, Beistand, Kommunikation, durch die sich der Aufbruch des Menschen zum Menschsein vollzieht."²⁾ Erziehung besteht also darin, den Menschen durch Führung, Hilfe und Beistand anderer Menschen (Führer!) zum Menschsein zu verhelfen. "Der eigene Mitvollzug", so meint Alois Eder, "wird als Bildungsprozeß und dessen Ergebnis als Bildung begriffen".³⁾

Diese Trennung ist zwar theoretisch plausibel, doch in der pädagogischen Praxis und im lebendigen Vollzug am Menschen sind Erziehung und Bildung untrennbar. Denn in jedem pädagogischen Akt geschieht beides: Bildung und Erziehung. Sofern man daher Bildung und Erziehung abzugrenzen versucht, wird man sich

1) Eugen Lemberg hat eine kritische Stellungnahme zu dieser deutschen Geisteshaltung abgegeben. Siehe Lemberg, Eugen: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung - Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963, S.21-100

2) Eder, Alois: Bildung und Gesellschaft. Wien und München 1965, S. 14

3) ebenda

dessen bewußt, daß mittels exakter Definitionen diese Begriffspaare nicht streng abgegrenzt werden können. Daher will Lemberg Erziehung und Bildung in einem begreifen, als "eine der Grundfunktionen der menschlichen Gesellschaft, bestimmt, diese Gesellschaft dadurch lebensfähig zu erhalten, daß sie die nachwachsenden Generationen befähigt, die vielfältigen, in der modernen Industriegesellschaft notwendigen Rollen zu übernehmen; eine jener grundlegenden Funktionen also, wie die Wirtschaft als Erzeugung und Verteilung von Gütern, wie die Ordnung und die Deutung der Welt, wie Recht, Kunst und Religion".¹⁾

Diese Erfassung der beiden pädagogischen Komponenten deckt sich mit dem anglo-amerikanischen Begriff "education", der sowohl Erziehung, als auch Bildung bedeutet.²⁾

Insofern könnten wir ruhig den einen Begriff für den anderen setzen, d. h., wenn wir von Erziehung sprechen, so meinen wir zugleich auch Bildung und umgekehrt.

Jedoch durch den Einbruch der pragmatischen und ökonomischen Denkformen hat der Begriff Bildung eine

1) Lemberg: a. a. O., S. 34

2) Eine Reihe von anglo-amerikanischen Bildungssoziologen haben "Education" ähnlich definiert. Alle Educationdefinitionen gehen zurück auf Durkheims Definition von "Education". Vgl. Durkheim, Emile: Education and Sociology, Translated by Sherwood D. Fox. The Free Press, Glencoe, Illinois, 1956.

neue Bedeutung erfahren. Ähnlich wie in der Aufklärung wird heute Bildung vorwiegend als "Schulung des Intellekts und als Nutzbarmachung des Menschen für die ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnisse verstanden".¹⁾ So sehen Elmar Altvater und Freerk Huiskens den Bildungsweg als einen "Versuch, den jeweiligen individuellen Bildungsprozeß als Qualifizierungsprozeß im Sinne der Vorbereitung auf eine Berufspraxis im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion".²⁾ Diese ökonomisch-pragmatische Auffassung der Bildung setzt Bildung gleich mit Ausbildung und Berufsbildung. Aufgrund dieser modernen ökonomischen Auffassung von Bildung sind die Bildungsökonomien geneigt, Bildung in den Ländern der Dritten Welt als ein fremdes Phänomen zu betrachten, das erst durch die Abendländer (die Kolonialherren) eingeführt worden ist.

Das Argument wird geführt, daß es in den Ländern der Dritten Welt vor Auftreten der Weißen zwar Erziehung gegeben habe, aber sich diese traditionelle Unterweisung in großen Teilen von der formalisierten europäischen Unterweisung unterschied. Daß sich die traditionelle Unterweisung von der formalisierten europäischen in diesem ökonomischen Sinne unterscheidet, ist falsch; denn im Grunde genommen deutet die ökonomische Auffassung der Bildung eher darauf,

1) Eder, A.: a. a. O., S. 22

2) Altvater, E. und F. Huiskens (Hgg): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. XVIII

daß in den Ländern der dritten Welt Bildung in dem pragmatisch-ökonomischen Sinn sogar sehr stark geprägt wurde, ehe die Kolonialherren die europäische Unterweisung dort einführten. Man hat sich dort bei der Unterweisung der Zöglinge mit ihrer Ausbildung zu den im Alltag benötigten Fähigkeiten, wie Ackerbau, Jagd, udgl. und zu gewissen Spezialberufen wie Priester, Trommler, Tänzer beschäftigt.¹⁾

Eine solche Unterweisung kann nichts anderes sein, als was Altvater und Huiskens als eine "Vorbereitung auf eine Berufspraxis im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion" bezeichnet haben. In diesem Zusammenhang muß an dieser Stelle klar gestellt werden, daß die ökonomische Definition der Bildung zu unergiebig ist, um damit den Unterschied zwischen traditionaler und moderner Unterweisung in den Ländern der dritten Welt zu verdeutlichen.

Die soziologische Erfassung des Bildungsbegriffes (= Erziehungsbegriffes) beansprucht ein besseres Postulat, wodurch der Unterschied zwischen traditionaler und moderner Erziehung in den Ländern der dritten Welt erfaßt werden kann.

Soziologisch gesehen, wie Eugen Lemberg vorgeschlagen hat, umfaßt der Bildungs- (Erziehungs-)begriff

1) Vgl. Busia, K. A.: Purposeful Education for Africa, The Hague, 1968, S. 13 f. und Moumouni A.: Education in Africa. (Translated by Phyllis Nauts Ott) London, 1968, S. 27 - 28 und S. 30 - 31

sowohl die soziologischen, wie auch die ökonomischen Dimensionen der Bildung bzw. Erziehung, denn die "Grundfunktionen der menschlichen Gesellschaft", von denen Lemberg spricht, bestehen aus sowohl wirtschaftlichen, als auch nicht-wirtschaftlichen Funktionen. Zugleich läßt die soziologische Auffassung gelten, daß jede Gesellschaft Erziehung (Bildung) hat,¹⁾ und daß die Funktionen der Erziehung in jeder Gesellschaft gleich sind. Also Erziehung (Bildung) ist ein universales Phänomen.

Wenn Erziehung universal ist, so ist die Frage zu stellen, wie die Unterschiede in der Erziehung zwischen Gesellschaften zu erklären sind? In der Literatur wird behauptet, daß die Unterschiede in der Polarität "formaler - informaler" Erziehung bestehen. Obwohl die Gegenwartssoziologie die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft zugunsten der statistischen Erfassung meist aufgegeben hat, werden in der Bildungssoziologie (und besonders in der Bildungsanthropologie²⁾) Erziehungsformen nach den Idealtypen - Gemeinschaft und Gesellschaft - unterschieden. Es wird dort argumentiert, daß auf Grund der Arbeitsteilung und Differenzierung der Gesellschaftsstruktur die Erziehung

1) Durkheim sagt: "Education is found in all Societies", a. a. O., S. 34

2) Im anglo-amerikanischen Raum hat sich eine "Educational Anthropology" eingebürgert. Vgl. George F. Kneller: Educational Anthropology, An Introduction, New York, 1966

formalisiert bzw. nicht formalisiert wird. Ist eine Gesellschaft vom Typus der Gemeinschaft, so bleibt ihre Erziehung nicht formalisiert (informell), ist dagegen die Gesellschaft vom Typus Gesellschaft, so wird die Erziehung formalisiert (formell). Aus solcher Unterscheidung heraus wird die Auffassung vertreten, daß die traditionelle Erziehung der Länder der dritten Welt informell war und daß das formelle Erziehungswesen erst durch die Kolonialherren in diesen Ländern eingeführt wurde. Diese Auffassung ist auch unhaltbar, denn

- 1) formale Erziehung ist keine phänotypische Institution des sozialen Gebildes vom Typus Gesellschaft und
- 2) der Erziehungsbegriff, wie er definiert wird, bezieht sich stillschweigend auf die Eigenschaften der abendländischen Schule als ein organisiertes Erziehungswesen.

Zwar wurde die abendländische Schule zur Notwendigkeit, "als die Werte, Güter, Gedanken, Ideen, Erkenntnisse, Fertigkeiten, Künste, Geschicklichkeiten, gesammelten Erfahrungen und Überzeugungen einer Gemeinschaft so umfangreich, vielgliedrig und differenziert geworden waren, daß der Heranwachsende nicht mehr imstande war, all die lebensbedeutsamen geistigen Inhalte auf dem Wege des Mitlebens, des Nachahmens im Vollzug des Lebens zu erwerben".¹⁾

1) Eder: a. a. O., S. 167

Doch ihrem Wesen nach ist die Schule eine Lehr- und Unterrichtsanstalt. Man kann deshalb mit Recht überall da von der Schule sprechen, wo eine Anstalt zum Lehren und Unterrichten zu finden ist. So ist die priesterliche Anstalt der primitiven Völker genauso eine Schule wie die abendländische priesterliche Standesschule, die die abendländische Volksschule lange Zeit verkörpert hat.¹⁾

Der Unterschied zwischen Erziehung in der Gemeinschaft und der Gesellschaft liegt demzufolge nicht in der Trennung von formeller und informeller Erziehung, d. h. es ist irreführend, zu behaupten, daß die eine Gesellschaft eine formelle Erziehung besitzt, die andere dagegen nicht. Beide Typen der Gesellschaft kennen beide Formen der Erziehung. Doch was den Unterschied zwischen der Erziehung der beiden Typen der Gesellschaft ausmacht, sind das Vorwiegen der einen Form des Erziehungswesens zu Ungunsten der anderen und die Ziele der Erziehung in den Gesellschaften.

Es liegt auf der Hand, daß auf Grund der starken Arbeitsteilung in der Gesellschaft die Erziehung der Heranwachsenden stark formalisiert wird. Doch bleibt die Erziehung der Heranwachsenden kein Monopol der formalisierten Erziehungsinstitutionen, der Schulen. Die Familie, die Massenkommunikationsmedien u.ä.m. bleiben weiterhin wichtige informelle Erziehungsinstitutionen. In der Gemeinschaft dagegen ist die Konzentration umgekehrt gelagert. Auf

1) ebenda

Grund der geringen Arbeitsteilung tendiert die Erziehung dahin, diffus zu werden; jeder Erwachsene wird zum Erzieher. Doch sind manche Erziehungsbereiche formell institutionalisiert.¹⁾ Die Ziele der Erziehung sind auch verschieden. Die Erziehung in der Gemeinschaft zielt darauf ab, die Bindung von Mensch zu Mensch zu erwecken und die individuelle Existenz zugunsten der Gemeinschaftsexistenz zu unterdrücken. Hingegen zielt die Erziehung der Gesellschaft darauf hin, die individuelle Selbständigkeit und Existenz zu fördern.

So verstanden wird ersichtlich, daß die meisten ehemaligen Kolonialländer eine andere Erziehung gekannt haben als ihre Kolonialherren und daß die Aufoktroierung des Erziehungswesens der Kolonialherren auf das Erziehungswesen der Kolonialländer zu unvorhergesehenen - zum Teil unvermeidbaren - Ergebnissen geführt hat. Denn vor der Ankunft der Kolonialherren kannten die Stämme bzw. die ethnischen Gruppen die formelle und informelle Erziehung in dem oben beschriebenen Sinne. Die Ziele ihrer Erziehung waren aber andere als die der europäischen Erziehung. Während die Erziehung der Stämme die kooperativen Instinkte im Menschen zu wecken half, fördert die Erziehung der Kolonialherren die Wettbewerbsinstinkte im Menschen und verhilft dem Individuum, sich von der Fesselung an die Gemeinschaft zu lösen.

1) Siehe Busia: a. a. O., S. 13 und Moumouni, ebenda

Die Erziehungsform der Kolonialherren führte deshalb dazu, daß individueller, materieller Reichtum als höchstes Kriterium sozialen Ansehens und Wertes geschätzt wurde. Folglich wurden die traditionellen Regeln sozialer Mobilität und das Gefühl der Gemeinschaftsbindung weitgehend zerstört.¹⁾ An ihre Stelle sind Leistungsgesellschaft und neues soziales Bindungsgefühl getreten. Diese neue Gesellschaftsform und dieses neue interpersonelle Bindungsgefühl stehen in enger Korrelation zu dem Phänomen der Nationwerdung in den Ländern der dritten Welt, wo die Erziehung der Kolonialherren Fuß gefaßt hat.

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich speziell mit den Auswirkungen europäischen Erziehungswesens - ein fremdes Phänomen - auf die Auflösung der traditionellen Gesellschaftsstruktur und interpersonellen Bindungen einerseits und die Entwicklung neuer Gesellschaftsstrukturen und interpersoneller Bindungen andererseits in Ghana. Diese Prozesse werden hier als Nationwerdung bezeichnet. Dabei wird Nationwerdung als ein Prozeß des sozialen Wandels verstanden, wobei zwei oder mehrere heterogene Sozialgebilde, die historisch voneinander getrennt gelebt haben, zu einer politisch organisierten Gesamtgesellschaft vom Typus der modernen Nation

1) Foster, P. J.: Education and Social Change in Ghana, London 1965, S. 8

vereinigt werden.¹⁾ Es wird also der Versuch unternommen, die Beziehungen zwischen dem europäischen Erziehungswesen - wie es in Ghana durch die Kolonialherren eingeführt wurde und von den Ghanesen weiter betrieben wird - und der Nationwerdung Ghanas zu analysieren.

1) Vgl. Francis, E. K.: "The Ethnic Factor in Nation-building" in Social Forces, Vol. 46, No. 3, March 1968, S. 339

2) Zum Problem: Erziehung und Nationwerdung

Die Erkenntnis, daß zwischen Erziehung und Nationwerdung eine enge Beziehung besteht, ist nicht neu. Schon Plato und später Rousseau haben betont, daß durch die Erziehung das nationale Gefühl allen Kindern ins Herz gepflanzt werden könne und solle. Es ist heute unumstritten, wie Hans Kohn sagt, daß "Das Aufkommen des neuen Nationalismus ... stimuliert [wird] durch die beginnende Industrialisierung und das die gesamte Bevölkerung umfassende Schul- und Bildungswesen".¹⁾ Etwa seit den letzten zwei Dekaden wird diese Beziehung zwischen dem Erziehungswesen und der Nationwerdung beinahe mystifiziert. Den Ländern der Dritten Welt wird das Erziehungswesen von den Planungsexperten als "der Schlüssel" zur Modernisierung und Nationwerdung empfohlen.²⁾ Es wird in der Bildungsökonomie argumentiert, daß Intensivierung und Extensivierung des Erziehungswesens in den Ländern der Dritten Welt naturgemäß zur Nationwerdung führen wird. Daß dasselbe Erziehungswesen den nationalen Zusammenhalt bedrohen kann, entgeht der Aufmerksamkeit der Bildungsökonomien. Das Beispiel Nigerias zeigt, daß Erziehung zu einem Faktor werden kann, der die

1) Kohn, Hans: Von Machiavelli zu Nehru - Zur Problemgeschichte des Nationalismus, Herder, Freiburg, 1964, S. 30

2) Harbison, Frederick und C. A. Myers: Education Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development, N. York, McGraw-Hill, 1964, S. 181

Integration der Nation bedroht.¹⁾

Diesen Doppelcharakter des Erziehungswesens in Bezug auf Nationwerdung versucht die Soziologie der inter-ethnischen Gebilde zu erfassen. Sie geht von der Annahme aus, daß das Erziehungswesen inter-ethnische Beziehungen herbeiführt, die Spannungen auftreten lassen oder aufheben können. Diese Beziehungen können nach Karl Deutsch qualitativ und/oder quantitativ erfaßt werden.²⁾

Man kann z. B. den Mobilisierungs- und Assimilationsgrad der Individuen und/oder Gruppen in einer Nation oder einer werdenden Nation erfassen. Dabei wird der Mobilisierungsgrad als die Intensität der interpersonellen Kommunikation zwischen den Individuen oder Gruppen innerhalb der Nation definiert, der Assimilationsgrad wird als die Übernahme der Sprache und Kulturwerte der Nation durch die Individuen gemessen.³⁾ Als Indizien zählt Karl Deutsch vierzehn Variablen auf: "the set of persons who live in towns, the set of persons engaged in occupations other than agriculture, forestry and fishing; the set of persons who read a newspaper at least once a week; the set of persons who pay ~~direct~~ taxes to a central government; or who are directly subject to military conscription; the set of persons who have attended

1) Vgl. Coleman, J. S.: Nigeria. A Background to Nationalism. Los Angeles, 1958

2) Deutsch, Karl W.: Nationalism and Social Communication Second edition, The M.I.T. Press, 1967

3) Deutsch, K. W.: a. a. O., S. 126

public or private schools for at least four years; the set of persons attending markets at least once a month; the set of persons sending or receiving a letter at least once a month; the set of literate adults, of movie-goers, or radio listeners, of registered voters for elections or of insured persons under social security schemes; or all persons working for money wages in units with five or more employees, and many more"¹⁾ Obwohl die Liste der Variablen nicht erschöpfend ist und obwohl nicht alle hier aufgezählten Variablen in jedem Falle vorzufinden sind, ist es klar, daß Erziehung nicht der einzige Faktor ist, der zur Nationwerdung führt. Doch eine nähere Untersuchung führt zu der Erkenntnis, daß im Gegensatz zu den anderen Faktoren ("sets") Erziehung (hier "schools") in den Ländern der Dritten Welt die Grundlage für die anderen "sets" ist.

Bisherige Untersuchungen über die Erziehungsprobleme der Länder der Dritten Welt deuten darauf hin, daß in den meisten Fällen Migranten in die Stadt ziehen, Arbeit in den modernen Wirtschaftssektoren suchen und als Folge Steuern an die Regierung zahlen, die Zeitung lesen und sich politisch betätigen, u.dgl.m., - all dies mehr oder weniger deshalb, weil sie mindestens sechs Jahre Volksschule hatten. In diesem Zusammenhang wird der Faktor Erziehung zur Ursache, während die anderen Faktoren zu Wirkungen der Erziehung werden. In Bezug auf die Nationwerdung werden dann die anderen, von Deutsch genannten "sets" zu intervenierenden Variablen zwischen

1) ebenda

Erziehung und Nationwerdung.

Damit ist der Blickpunkt der vorliegenden Untersuchung angeschnitten. Der Versuch wird unternommen, Erziehung als einen konstanten Faktor zu nehmen und die aus ihr entstandenen Faktoren als intervenierende Variablen zu betrachten, die zur Nationwerdung führen. Die Anwendung dieses methodologischen Ansatzes zielt darauf hin, die Beziehungen zwischen Erziehung und zwei Phänomenen, die zwar die Essenz der Nationwerdung sind, aber nicht unbedingt miteinander verflochten sind, wie in der Literatur übersehen wird, zu erklären. Diese zwei Phänomene sind "nationale Bewegung" und "Nationalismus".

In der Literatur wird Nationalismus mit der nationalen Bewegung gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung erschwert eher die Erklärung des Prozesses der Nationwerdung; denn die Phase der nationalen Bewegungen wird als die Phase des Nationalismus gedeutet und die Träger der nationalen Bewegungen, die ihre Betätigung über das ganze koloniale Territorium verbreiten, werden Nationalisten genannt; andere Träger der nationalen Bewegungen, die ihre Betätigung auf regionalistische oder ethnische Gebiete innerhalb des Territoriums beschränken, werden als "Anti-Nationalisten" bezeichnet. Die nationalen Bewegungen waren zwar ein Kampf, ein Befreiungskampf, gegen eine Fremdherrschaft, den Kolonialismus. Daß dieser Kampf in den ehemaligen Kolonien

zu nationaler Integration geführt hat, ist ein Akzident, denn in vielen Fällen waren die nationalen Bewegungen auch inter-ethnische bzw. inter-regionale Konflikte, die zur Aufspaltung geführt haben oder zu führen drohen. Nationale Bewegungen als solche sind kein Ausdruck des Nationalismus.¹⁾

Nigeria ist ein typisches Beispiel, ~~wie~~ die nationalen Bewegungen eher die Einheit Nigerias bedroht haben und heute noch bedrohen. Ghana hat ähnliches erlebt, besonders nach dem zweiten Weltkrieg und vor 1957, wie wir in der vorliegenden Untersuchung noch näher erklären werden.²⁾

Obwohl der Werdegang der Nationwerdung der ehemaligen Kolonien von der nationalen Bewegung zum Nationalismus scheinbar ungebrochen verlaufen ist, ist die Gleichsetzung von nationaler Bewegung und Nationalismus in diesen Ländern unhaltbar, denn wie Francis mit Recht sagt: "mere resistance against conquest and foreign domination does not constitute

1) Dieser Gedanke klingt bereits bei E. Francis an, wenn er sagt: "Ebensowenig ist Rassismus als solcher ein Ausdruck des Nationalismus, wenngleich er sich oft mit ihm verbindet". Vgl. E. Francis, *Ethnos und Demos - Soziologische Beiträge zur Volkstheorie*. Berlin: Duncker & Humblot, 1965, S. 204.

2) Wallerstein hat diese Gefahr in allen jungen Nationen in Afrika gesehen, als er schrieb: "every African nation, large or small, federal or unitary, has its Katanga". *Africa. The Politics of Independence*, New York 1961, S. 88

nationalism"¹⁾. Auch historisch und begrifflich ist die nationale Bewegung etwas anderes als der Nationalismus. Eine nationale Bewegung ist eine soziale Bewegung. Eine soziale Bewegung ist ein Prozeß, "bei dem große, zunächst nicht spezifisch miteinander verbundene Bevölkerungsteile durch die Einwirkung einer Kerngruppe, die eine neue soziale Ordnung anstrebt, dazu veranlaßt werden, sich mit dieser Kerngruppe und ihren Zielen zu identifizieren, deren Anweisungen zu folgen und schließlich durch kollektive Aktion unter Führung der Kerngruppe versuchen, den erwünschten Zustand herbeizuführen."²⁾ In der ghanesischen Situation war die "Kerngruppe", die die Führung übernahm, die europäisch gebildete Elite; die großen, "zunächst nicht spezifisch miteinander verbundenen Bevölkerungsteile" waren die Volksschul- und Hochschulabsolventen und vor allem die Analphabeten, die von der Elite mobilisiert wurden. Die neue soziale Ordnung, die sie anstrebte, war der von den Kolonialherren unabhängige Staat. Welche Form der Staat annehmen sollte, war aber umstritten; sie hing von den Interessen der konkurrierenden Träger der nationalen Bewegungen ab.

Der Nationalismus dagegen ist eine Erscheinung des Postkolonialismus. Er ist eine soziale Einstellung,

1) Francis, E. K.: "The Ethnic Factor in Nation-Building", in Social Forces, S. 342

2) Francis, E. K.: Ethnos und Demos, Berlin 1965, S. 66. Vgl. auch Turner R. H. und L. M. Killian: Collective Behavior, Englewood Cliffs, N.J., 1957, S. 308

"die ein Individuum zu höchster Treue dem Nationalstaat gegenüber verpflichtet".¹⁾ Er ist auch eine ideologische Verpflichtung, die Einheit, Unabhängigkeit und die Interessen einer Bevölkerung zu verfolgen. Diese Einstellung und ideologische Verpflichtung werden nach der Kolonialzeit durch verschiedene Mittel bewußt gepflegt. Zu den wichtigsten Mitteln zählt das europäische Erziehungswesen.

Die Trennung zwischen nationaler Bewegung und Nationalismus macht die Funktion des europäischen Erziehungswesens übersichtlicher. Im ersten Fall führt das europäische Erziehungswesen zu einem unvorhergesehenen und ungeplanten Resultat, nämlich zur nationalen Bewegung. Im zweiten Fall wird das europäische Erziehungswesen bewußt zur Erreichung eines Zieles, der Verbreitung des Nationalismus, eingesetzt. Aus diesem Grund läßt sich die vorliegende Untersuchung in zwei Hauptteile gliedern.

Der eine Hauptteil befaßt sich mit der Beziehung zwischen dem europäischen Erziehungswesen und der nationalen Bewegung. Die Analyse dieser Beziehung ist sozio-historischer Natur. Dabei wird die Einführung des europäischen Erziehungswesens und die Reaktion der Afrikaner untersucht. Dieser Analyse folgt der Versuch, die Wirkung der postkolonialen Erziehungspolitik auf den Zusammenhalt bzw. die Weiterentwicklung des Nationalstaates und auf die

1) Kohn, Hans: a. a. O., S. 15

nationale Einstellung der Schüler und Studenten zu erfassen. Hier werden mit Hilfe empirischer Unterlagen die Korrelation zwischen formaler Erziehung und nationaler Einstellung (Nationalismus) untersucht. Ziel dieses zweiten Hauptteils ist die Überprüfung der in der Literatur vertretenen Behauptung, daß die nationale Bewegung bzw. der Nationalismus in den ehemaligen Kolonien u. a. möglich gewesen ist, weil das europäische Erziehungswesen die Schulabsolventen (auch die "Westernisierten" genannt) stammesentfremdet hat. Anders ausgedrückt: nationale Bewegung bzw. Nationalismus in den ehemaligen Kolonien setzt Detribalisierung voraus.¹⁾

Es soll in der vorliegenden Arbeit im Gegenteil gezeigt werden, daß die Schüler bzw. Schulabsolventen nicht stammesentfremdet sind, wie behauptet wird, und auch, daß Stammesentfremdung nicht unbedingt die Voraussetzung für die nationalen Bewegungen und den Nationalismus ist. Bevor wir uns den beiden Hauptteilen zuwenden, soll das ethnische Bild der ghanesischen Bevölkerung umrissen werden, denn wir haben es hier mit einer ethnisch pluralistischen Gesellschaft zu tun.

1) Fast alle bisherigen Untersuchungen der Nationwerdung beziehen sich auf diese Prämisse, weil man alle Schulabsolventen als "westernisiert" betrachtet. Siehe Literaturverzeichnis

ERSTER TEIL

Ethnische Zusammensetzung der ghanesischen Bevölkerung

Die ethnographische Gliederung in Ghana - sowie in allen anderen afrikanischen Staaten - ergibt unscharfe Bilder. Diese Unklarheit kommt nicht zuletzt dadurch zustande, daß die Ethnographen einerseits zwischen sozialen Kategorien und Sozialgebilden kaum unterscheiden und andererseits Begriffe wie Stamm, Volk, Nation, Nationalität und Staat nicht selten kritiklos und abwechselnd verwenden, wenn sie die Ethnien dort klassifizieren. Im ersteren Fall klassifizieren sie die Bevölkerung Ghanas - auch Afrikas - nach den phänotypischen Merkmalen Negro und Negroiden, und/oder nach den Sprachgemeinschaften, die in einem gegebenen Gebiet zu finden sind. Diese Klassifikationen wären an sich nicht falsch, wenn die Autoren nicht die Phänotypen mit sozialen Systemen und die Sprachgemeinschaften mit politischen Einheiten gleichsetzten. Statt als Kategorien bezeichnen viele Ethnographen, besonders die Anglo-sachsen, die Phänotypen als Interaktionssysteme, d. h. als soziale Gebilde. Entsprechend werden die Sprachgemeinschaften häufig als politische Einheiten angesehen. Daß dies nicht immer zutrifft, läßt sich aus den Arbeiten der Ethno-Soziologie entnehmen.

Für die vorliegende Arbeit ist die begriffliche Klärung der ethnographischen Gliederung notwendig, da wir es mit einer ethnisch heterogenen Bevölkerung und ihrem Integrationsprozeß zu tun haben.

Wir befassen uns zuerst mit den Klassifikationen nach den Phänotypen und Sprachgemeinschaften. Dabei werden wir sowohl historische, als auch ethnographische Materialien zu Hilfe nehmen. Aus der gewonnenen Erkenntnis wird dann versucht, mit Hilfe ethno-soziologischer Konzepte die ghanesische Bevölkerung zu klassifizieren.

I.

Ethnographische Klassifikationen

1) Die Phänotypen - Negro und Negroide

Es wird argumentiert, daß das südliche Urwaldgebiet Ghanas von reinen Negern, der nördliche Teil aber von Negroiden bewohnt wird, die aus einer Mischung von Negern und Hamiten entstanden sind. Dieser Typologie folgend, klassifiziert F. M. Barret die Akan, die Ewe und die Ga-Adangbe-Sprechenden in Südghana als "Negro"; die Mossi-Dagomba-Bevölkerung in Nordghana dagegen bezeichnet er als "Negroide".¹⁾ Die biologischen Beschreibungen dieser beiden Menschentypen bekräftigen die Triftigkeit dieser Einteilung. Die Neger, nach Bourret, haben dunkelbraune Haut, Kraushaar, breite Nase, weites Nasenloch und dicke Lippen. Ihre Männer sind durchschnittlich 1,72 Meter groß. Die Negroiden dagegen sind hellhäutig, haben eine Adlernase und ein kleineres Nasenloch als der Negertypus. Diese Beschreibung der Negroiden trifft jedoch nur auf einen geringen Teil der Bevölkerung in Nordghana zu, nämlich die Mossi-Dagomba, die vorwiegend in Obervolta ansässig sind. Es läßt sich

1) Bourret, F. M.: GHANA, The Road to Independence 1919 - 1957, Stanford University Press London, 1961, S. 8 - 9

deshalb vermuten, daß diese Klassifikation auf Ghana allein bezogen eine unglückliche Verallgemeinerung westafrikanischer Verhältnisse ist.

Die Fragwürdigkeit verstärkt sich, wenn man bei Bourret liest, daß die Negroiden der sudanische Typus sind, der Negertypus dagegen nicht sudanisch ist.¹⁾ Denn die Ethnographen sind im Hinblick auf den Ursprung der Ghanesen unterschiedlicher Auffassung. Es gibt eine Gruppe von Anthropologen, die die Auffassung vertritt, die ganze heutige ghanesische Bevölkerung sei ein Typus der Makro-sudanischen Gruppe, die in gewissen Zeitabständen durch den Druck der Hamiten südlich nach Ghana gewandert ist. Was nicht bestätigt wird, ist die Behauptung, daß die heutigen Ghanesen aus dem alten Ghana-Reich in Zentralwest-Afrika stammen und ausgewandert sind. Der Historiker W. E. F. Ward und die Anthropologin Meyerowitz haben diese These widerlegt.²⁾ Andere behaupten, daß alle Westafrikaner aus östlicher Richtung kommend eingewandert sind, nachdem ein früherer Kontinent namens Lemuria, wie der Atlantis, im indischen Ozean untergetaucht war.³⁾ Demnach wären die heutigen Ghanesen von Osten nach Westen, nicht von Norden nach Süden, gewandert.

1) Bourret, F. M.: a. a. O., S. 8

2) Für ihre Argumente siehe W. E. F. Ward: A History of Ghana, London 1966, S. 49

3) a. a. O., S. 35. Nach Ward ist Madagaskar der Restteil dieses Kontinents im indischen Ozean

Welche von den beiden Auffassungen zutrifft, steht hier nicht zur Debatte. Es sei nur erwähnt, daß diese Uneinigkeit unter den Anthropologen und Historikern dadurch zustande gekommen ist, daß die eine Gruppe vom linguistischen und die andere vom phänotypischen Standpunkt ausgeht. Welchen Standpunkt die Autoren auch immer einnehmen mögen, Tatsache ist, daß die bisherigen Forschungen zu diesem Thema noch nicht ausreichen, um diese oder jene Auffassung zu bestätigen.

2) Die Sprachgemeinschaften

Während die phänotypische Klassifikation wenig Anklang gefunden hat, wird die Sprache zunehmend als der deutlichste Indikator der einzelnen Stämme in Afrika angesehen. Diese an Vorliebe bei den Ethnologen und Historikern gewinnende Klassifikation nach Sprachgemeinschaften wirkt verblüffend, zumal die Sozialwissenschaftler erkennen sollten, daß eine bestimmte Sprache noch nichts darüber sagt, ob diejenigen, die sie sprechen, soziologisch zusammen gehören, d. h. ein Sozialgebilde darstellen. Gerade in Bezug auf Afrika ist die Klassifikation der Bevölkerung nach Sprachgemeinschaften ein bequemer Weg zur Gliederung der verschiedenen Ethnien, die durch die Kolonialherren in einem Staat zusammengefaßt oder unter mehreren Staaten aufgeteilt worden sind.

Die größte Schwierigkeit dieser Gliederung liegt darin, daß sich die Vertreter dieser Klassifikation nicht darüber einig sind, ob die Sprachgruppen Stämme, Völker, Staaten oder gar Nationen sind. Madeline Manoukian, einer der besten Kenner der Sprachgruppen in Ghana, betitelt seine drei Monographien, die er zwischen 1950 und 1952 schrieb, als "Akan and Ga-Adangbe Peoples of the Gold Coast", 1950, "Tribes of the Northern Territories of the Gold Coast", 1951 und "The Ewe-Speaking People of Togoland and The Gold Coast", 1952.¹⁾ In diesen Monographien spricht Manoukian einmal von 'people' und einmal von 'tribes'. Daß bei ihm 'tribes' und 'peoples' identisch sind, ist aus folgendem zu erkennen: Während er die Sprachgemeinschaften im Süden - die Akan, Ga-Adangbe und die Ewe - jeweils als 'people' bezeichnet, spricht er von 'tribes' bezüglich der Sprachgemeinschaften im Norden. Da, wo er gerade von 'tribes' spricht, schreibt er auf der ersten Seite der Monographie: "Tribes of the Northern Territories of the Gold Coast", von 'people' indem er sagt, es existiert kulturell "... a high degree of ... uniformity among the peoples of North Togoland and of the immediately adjacent areas in the French Haute Volta".²⁾

1) Alle drei Monographien erschienen in Ethnographic Survey of Africa, ed. Daryll Forde, International African Institute, London, Part I 1950, Part V 1951 und Part VI 1952

2) Manoukian, M.: Tribes of the Northern Territories of the Gold Coast, Ethnographic Survey of Africa III 2 - 5, International African Institute London 1951, ed. Daryll Forde, S. 1

Betrachtet man, wie Manoukian die Begriffe 'tribe' und 'people' wiederum in der dritten Monographie: "The Ewe-Speaking People of Togoland and The Gold Coast" abwechselnd gebraucht, dann wird einem klar, daß bei ihm 'tribe' identisch mit 'people' ist. Denn diese dritte Monographie betitelt er zwar als "The Ewe-Speaking People ...", spricht aber von 'tribe', indem er schreibt: "The Ewe as a whole show a sufficiently high degree of cultural uniformity of which the people themselves are conscious, to justify describing them as a tribe."¹⁾ Man beachte die Ähnlichkeit der beiden Sätze in den beiden Monographien. Wir können also bei Manoukian den einen Begriff an Stelle des anderen verwenden. Dies gilt aber nicht nur für Manoukian, sondern auch für die meisten anglo-sächsischen Anthropologen und Ethnologen.

Man gewinnt bei allen diesen Autoren den Eindruck, daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht darauf richten, ob diese Bevölkerungsgruppen 'tribes' oder 'peoples' oder Nationen u.ä. sind, sondern wie sie sich sprachlich gruppieren lassen. Aber da die Autoren kaum unterscheiden zwischen Sprachgemeinschaften und 'peoples' oder 'tribes', sind sie sich auch uneinig darüber, wie viele Sprachgemeinschaften in Ghana vorhanden sind. Während also Manoukian die " 'Tribes' of the Northern Territories of the Gold Coast" in vier

1) Manoukian, M.: "The Ewe-Speaking People of Togoland and The Gold Coast, Ethnographic Survey of Africa, ed. Daryll Forde, Western Africa Part VI, London 1952, S. 9

Sprachgemeinschaften mit verschiedenen Dialektgruppen unterteilt, gliedert W. E. F. Ward, der Historiker dieselben 'tribes' in zwei Sprachgemeinschaften.¹⁾ Manoukian gliedert also die "Northern Tribes" in Mole-Dagbane, Grusi, Gurma-Senufo und Guang-Sprechende. Ward dagegen gruppiert die ersten drei in die Moshi-Dagomba-Sprachgruppe und kommt damit auf die Zweiteilung. Andere Autoren bezeichnen die Moshi-Dagomba-Sprachgruppe als die Gur-Sprachgemeinschaft.²⁾

Wards Zweiteilung hat den Vorteil, daß er im Gegensatz zu Manoukian die Sprachgemeinschaften nicht als Stämme oder Staaten betrachtet, sondern als Kategorien von Menschen, die Dialekte von Hauptsprachen sprechen. Er ist deshalb auch vorsichtiger als Manoukian, indem er nicht von einer Sprachgemeinschaft spricht, wo es sich um einen Staat oder eine Konföderation von Staaten, wie beispielsweise die Ashanti handelt. Manoukian verwechselt Sprachgemeinschaften mit politischen Gruppierungen. Während bei Ward die Akan als eine Makro-Sprachgemeinschaft mit drei Hauptdialekten zu bezeichnen sind, zählt Manoukian bei den Akan mindestens dreizehn linguistische Gruppen. Für Manoukian bilden die Ashanti, die Akim, sowie die Akwamu je eine linguistische Gruppe, um nur

1) Ward, W. E. F.: a. a. O., S. 37 - 42

2) Wir werden in dieser Arbeit diese Bezeichnung - Gur-Sprachgemeinschaft - gebrauchen

ein Beispiel zu nennen.¹⁾ Diese drei Gruppen sind keine gesonderten linguistischen Gemeinschaften. Sie sprechen alle drei Twi, einen der drei Hauptdialekte der Akan; sie sind aber politisch unabhängig voneinander und standen sogar in der Zeit der Völkerwanderung und der "Stammeskriege" einander feindlich gegenüber.

Ward datiert die Zeit der Wanderung vom 16. bis zum 18. Jahrhundert.²⁾ Die Akwamu nach Ward bildeten einen Staat, der schon vor 1660 existierte und der zwischen 1660 und 1680 manche Ga-Stämme eroberte. Die Akwamu selbst wurden im selben Jahrhundert von den Akim, die eine starke Nation aus drei Staaten bildeten, erobert und zersplittert. Die Ashanti ihrerseits waren eine Konföderation von Twi-sprechenden Völkern, die vor der Gründung der Konföderation, in der Zeit zwischen 1660 und 1699 in voneinander unabhängigen Staaten lebten.

Wir sehen hier, daß Manoukians Einteilungen unglücklich sind, denn alle drei Bevölkerungen, die er als linguistische Gruppen nennt, sind verschieden nur aufgrund ihrer politischen Verbände, d. h. Staaten. Linguistisch gehören sie alle der Twi-Sprachgruppe an. Wir werden die politischen Gruppierungen der Sprachgemeinschaften weiter unten näher untersuchen. Es genügt

1) Manoukian, M.: Akan and Ga-Adangbe Peoples of the Gold Coast, Ethnographic Survey of Africa, ed. Daryll Forde, London 1950, S. 9 - 10

2) Ward, W. E. F., S. 104

hier, zu betonen, daß die Verwechslung der Sprachgemeinschaften mit politischen Gruppierungen so häufig vorkommt, daß man mit Recht den Ethnographen vorwerfen dürfte, sie behandelten nicht die Thematik ihrer Überschrift.

Dieser Vorwurf gilt besonders für Manoukian. Bevor er seine Liste von den dreizehn linguistischen Akan-Gruppierungen aufstellt, schreibt er: "The Gold Coast Akan may be grouped on a purely linguistic basis as follows, each group speaking a distinct dialect but not in general having any particular feeling of unity or differing in customs from its neighbours." Am Ende der Liste schreibt er dann: "It is not possible satisfactorily to classify the present Native States according to linguistic divisions given above, as these can only be approximately located, and moreover a Native State may contain only part of a or more than one linguistic group".¹⁾ Damit behauptet er, er hätte Sprachgemeinschaften aufgezählt, während er in Wirklichkeit die politischen Gruppierungen aufzählt. Er macht den gleichen Fehler bei den Gliederungen der Ga-Adangbe. Unter diesen, die sich nach Ward linguistisch in zwei Dialekte, Ga und Adangbe zergliedern lassen,²⁾ zählt Manoukian elf Sprachgruppen, sechs unter den Ga und fünf unter den Adangbe.³⁾ Doch widerspricht er sich, indem er "die sechs Ga-Sprach-

1) Manoukian, M.: a. a. O., S. 9 - 10

2) Ward, W. E. F.: a. a. O., S. 37 - 39

3) Manoukian, a. a. O., S. 66 - 67

gruppen" als "Städte"¹⁾ und die fünf "Adangbe-Sprachgruppen" als "States and/or confederation" bezeichnet.²⁾

Die Ewe-Sprachgemeinschaften ihrerseits geben Manoukian ein Problem auf, das er kaum berücksichtigt. Er gliedert sie in zwei Ewe-Dialektgruppen, die eine Gruppe lebt in Ghana, die andere in Togo. Nun bezeichnet er die beiden Dialektgruppen als ein 'Tribe' und ihre einzelnen politischen Einheiten als 'Subtribes'. Wir fragen hier nicht mehr, warum er von 'Tribes' spricht, obwohl er seine Monographie "The Ewe-Speaking People ..." nennt, denn wir haben schon darauf hingewiesen, daß bei ihm 'People' und 'Tribe' gleichbedeutend sind.

Was sind aber diese 'Subtribes'?³⁾ Auf Seite 9 seiner Monographie bemerkt er, daß die Ewe kulturell nicht ganz homogen sind, obwohl sie sich dessen bewußt sind,

1) Wir wollen statt von "Städten" von "Stadtstaaten" sprechen, denn Manoukian selbst beschreibt die "Städte" als unabhängige politische Einheiten. Er sagt: "... each Ga 'town' is an independent political unit, there has never been any confederation of the 'towns' and though today they all form the Ga-state under the so-called Ga-Mantse, this is an artificial grouping due to the Gold Coast Government", a. a. O., S. 66

2) a. a. O., S. 66

3) Manoukian: "The Ewe-Speaking People of Togland and the Gold Coast. Ethnographic Survey of Africa, ed. Daryll Forde, Part VI, London 1952, S. 9 - 11

daß sie einen 'Stamm' bilden.¹⁾ Er sagt aber nirgendwo, ob die 'Subtribes' Dialektgruppen sind oder nicht. Stillschweigend gibt er jedoch zu verstehen, daß die 'Subtribes' politische Einheiten seien und daß sie voneinander unabhängig lebten, denn trotz häufiger Attacken durch die Ashanti und die Dahomey blieben sie voneinander getrennt und bekriegten sich sogar untereinander. Und weiter meint er, die Ewe-Nationalbewegung, die nach 1947 starken Anklang unter den Ewe-Sprechenden in Togo und Ghana fand, wäre eine spätere Entwicklung.²⁾ Es ist deshalb unverständlich, wenn Manoukian solche politischen Einheiten als 'Subtribes' bezeichnet. Man kann deshalb nur annehmen, daß er seine 'Subtribes' als Sprachgemeinschaften, jedoch nicht als politische Einheiten anzusehen vermochte. Ward, der diese Verwechslung vermeidet, faßt die ganzen Ewe-Sprechenden als eine Sprachgemeinschaft auf und teilt die Ewes in Ghana in drei Staaten ein.

Wir haben Manoukians und Wards Klassifikationen der ghanesischen Bevölkerung nach Sprachgemeinschaften ausführlich dargestellt, um darauf hinzuweisen, daß diese Klassifikation mit der Einteilung nach politischen Gruppierungen leicht verwechselt werden kann. Es soll jedoch keineswegs den Beweis gegenstandslos machen, daß eine politische Einheit in sich ebenso eine Sprachgemeinschaft sein kann, wie auch nicht. Es bestätigt sich, daß das Vorhandensein einer

1) ebenda

2) a. a. O., S. 13

gemeinsamen Sprache noch nichts darüber aussagt, ob die Sprecher dieser Sprache ein Sozialgebilde bzw. eine politische Einheit oder mehrere Sozialgebilde bzw. politische Einheiten bilden.

Francis hat diesen Punkt in seinem Werk 'Ethnos und Demos' in Bezug auf den Mythos der Herderschen Kulturnation hervorgehoben.¹⁾ Auch aus einer Sprachgemeinschaft können noch verschiedene politische Einheiten und ethnische Gruppen entstehen. Diese Feststellung ist eine Binsenwahrheit, die nicht nur für die modernen Nationen und Staaten gilt, sondern auch, wie wir bei den Sprachgemeinschaften in Ghana bemerkt haben, für primitive Gesellschaften.²⁾ Mit dieser Erkenntnis, daß sich die Sprachgemeinschaften in Ghana in verschiedene ethnische bzw. politische Einheiten aufgliedern lassen, gelangen wir nun zu einer Frage, die wir verschoben haben, nämlich, kann man in Bezug auf Ghana von einem Volk oder von Völkern bzw. von einem Stamm oder von Stämmen und Staaten bzw. Nationen sprechen?

Bevor wir uns mit dieser Frage befassen, soll dieser Abschnitt mit der Liste der Sprachgemeinschaften abgeschlossen werden. Es sei erwähnt, daß wir Ward

1) Francis, E.: Ethnos und Demos, S. 114 - 122

2) Der Begriff "primitive Gesellschaft" wird hier verwendet, um die nicht-differenzierten Gesellschaften von den differenzierten Gesellschaften abzugrenzen. Er bedeutet so viel wie 'Gemeinschaft' nach F. Tönnies

folgend die Bevölkerung Ghanas in fünf Hauptsprachgemeinschaften eingliedern. Die einzige Abweichung von Wards Klassifikation liegt darin, daß wir von einer Gur-Sprachgemeinschaft sprechen, wo Ward von "Moshi Dagomba"¹⁾ spricht. Die Bezeichnung "Gur" wird vorgezogen, weil Moshi-Dagomba zwei Reiche sind, die zwar in Nordghana und Südobervolta liegen, aber keine übergeordnete Sprachgemeinschaft bilden. Sie sind eher zwei Untereinheiten der Gur-Sprechenden. Dies wird von Manoukian in seiner Monographie bestätigt.²⁾ Es ergeben sich also folgende Sprachgemeinschaften:

- 1) Akan
- 2) Ga-Adangbe
- 3) Ewe
- 4) Gur
- 5) Guang

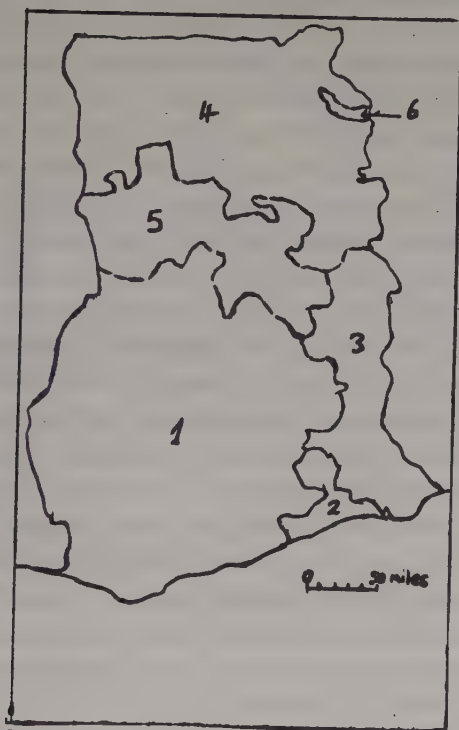
(Siehe Karte 1)

Diese Klassifikation erhebt zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn die historischen, ethnologischen und anthropologischen Materialien, auf die wir uns stützen, sind kaum vollständig. Sie hat jedoch den Vorzug, daß sie die politischen und ethnischen Gebilde, die die einzelnen Sprachen sprechen, aus der Betrachtung ausklammert.

1) Ward, a. a. O., S. 37 - 39. Er spricht auch an manchen Stellen von der Gur-Sprachgemeinschaft

2) Manoukian: Tribes of the Northern Territories of Gold Coast, ed. Daryll Forde, Part V, 1951, S.1-13

Karte 1: Die Hauptsprachgemeinschaften Ghanas



- 1 und 6: Akan
2: Ga-Adangbe
3: Ewe
4: Gur
5: Guang

Die Akan, die Ewe und die Gur sind Sprachgemeinschaften, die nicht nur in Ghana zu finden sind, sondern durch die koloniale Einteilung Afrikas zwischen Ghana und den Nachbarstaaten aufgeteilt sind. Die Akan sind im Westen zwischen Ghana und der Elfenbeinküste, die Ewe im Osten zwischen Ghana und Togo und die Gur im Norden zwischen Elfenbeinküste, Obervolta und Ghana aufgeteilt. In Ghana selber bilden die Akan die zahlenmäßig dominante Sprachgruppe. Es sind etwa 3 Millionen und sie besetzen die zentralen und südlichen Urwaldgebiete von Ghana. Ein Teil der Akan, die Fanti, sind hauptsächlich Küstenbewohner. Noch ein ganz kleiner, isolierter Teil, die Chakosi, gehört zur Gur-Sprachgemeinschaft im Norden.¹⁾ Rattray hält die Akan für ein ursprünglich vom Norden gekommenes Volk und für nicht-autochthon in ihren jetzigen Wohnsitzen.²⁾ Die Ewe-sprechenden Völker bewohnen die Süd-Ost-Ecke von Ghana, östlich von Untervolta und breiten sich etwa 128 km von der Küste ins Binnenland aus. Ihre Nachbarn im Westen sind die Akan, im Norden die Gur und im Süden die Ga-Adangbe.³⁾ Wie die Akan werden die Ewe für nicht-autochthon gehalten.⁴⁾ Ward behauptet, die Ewe seien von Ostniger ausgewandert.⁵⁾ Zahlenmäßig

1) Manoukian: Akan and Ga-Adangbe Peoples of the Gold Coast, S. 90

2) Rattray, R. S.: Ashanti Law and Constitution, Oxford 1929, S. 64, 65

3) Manoukian: The Ewe-Speaking People ..., S. 9

4) Foster, P. J.: Education and Social Change in Ghana, S. 18

5) Ward: a. a. O., S. 134

beträgt die Ewe-Sprachgemeinschaft ca. 17 v. H. der Gesamtbevölkerung Ghanas, d. h. 1 Million. Die Gur-Sprachgemeinschaft beträgt über 20 v. H. der ganzen Bevölkerung, d. h. 1,2 Millionen und besetzt den ganzen Norden Ghanas. Zwischen den Gur- und den Akan-Sprachgemeinschaften befindet sich die Guang-Sprachgemeinschaft, die etwa 300.000 umfaßt. Ein kleinerer Teil der Guang bewohnt die Küste südlich von der Akan-Sprachgemeinschaft.

Der Ursprung der Guang ist umstritten. Manche Autoren meinen jedoch, auch sie seien in ihren jetzigen Wohnsitzen nicht-autochthon.¹⁾ Durch Kriege und Überlagerung gerät die Guang-Sprache allmählich außer Gebrauch.²⁾ Der Census Report von Ghana 1960 gibt die Bevölkerungszahl der Ga-Adangbe mit 600.000 an.³⁾ Diese sind auch nicht-autochthon in ihren jetzigen Wohnsitzen. Sie sind etwa im 16. Jahrhundert von Nigeria ausgewandert.⁴⁾ Sie sind heute die Bewohner der Ostküste und des Westufers des unteren Volta-Flusses.

Es ist zum Schluß darauf hinzuweisen, daß durch verschiedene Kontaktmöglichkeiten - insbesondere Krieg

1) Ward: a. a. O., S. 39; Foster, P. J.: a. a. O., S.19

2) Foster, ebenda

3) Alle Bevölkerungszahlen, die hier angegeben sind, sind entnommen aus dem 1960 Population Census of Ghana, Census Office Accra, 1964, 6 Vols

4) Ward: a. a. O., S. 57

und commercium - die einzelnen Sprachen sich gegenseitig sehr stark beeinflußt haben, so daß heute die Sprachen untereinander vieles gemeinsam haben. Diese Annäherung der fünf Sprachen aneinander läßt vermuten, daß auf die Dauer und durch die Schule eine Sprachmischung entstehen dürfte. Wir werden später auf diesen Punkt zurückkommen. An dieser Stelle wollen wir lediglich darauf hinweisen, daß die meistgesprochene Sprache unter den Ghanesen Akan ist. In einer Vorbefragung zur vorliegenden Arbeit wurde festgestellt, daß 38 von den 45 (ca. 84,5 %) Nicht-Akan-Schülern und Studenten den einen oder anderen Akan-Dialekt sprechen bzw. verstehen. Akan wird auch nach der englischen Sprache als Unterrichtssprache in den Schulen vorgeschlagen.¹⁾ Ob sich dieser Vorschlag durchführen läßt, ist eine Frage der Bildungspolitik, die in den nächsten Kapiteln zu untersuchen sein wird.

1) Siehe Dritter Teil dieser Arbeit

II.

Ethno-soziologische Klassifikationen:

Interaktionssysteme und politische Gruppierungen

1) Ethno-soziologische Konzepte

Ethnien - Stämme und Völker - Nationen

Wir sind nun imstande, aus unseren bisherigen Überlegungen zwei Prämissen aufzustellen: Die in dem vergangenen Abschnitt genannten Sprachgemeinschaften sind keine Sozialgebilde im soziologischen Sinne. Jede Sprachgemeinschaft ist ein Aggregat von Menschen, die eine bestimmte Sprache gemeinsam sprechen. Diese Erkenntnis läßt die Prämisse zu, daß die einzelnen Sprachgemeinschaften weder Völker sind, noch Stämme oder Nationen, denn alle drei Phänomene sind ihrer Natur nach Interaktionssysteme. Die Sprachgemeinschaft kann, muß jedoch nicht immer dazu verhelfen, daß aus einer Sprachgemeinschaft ein Interaktionssystem entsteht. Es ist daher nicht ausgeschlossen, daß aus zwei wesentlich verschiedenen Sprachgemeinschaften ein Interaktionssystem entsteht. Dies gilt besonders für den Typus der "demotischen

Nation".¹⁾ Also, wie Max Weber betont: "Sie (Nation) ist ferner nicht identisch mit Sprachgemeinschaft, denn diese genügt keineswegs immer (wie bei Serben und Kroaten, Amerikanern, Iren und Engländern), sie scheint andererseits nicht unbedingt erforderlich (man findet den Ausdruck 'Schweizer Nation' auch in offiziellen Akten neben 'Schweizer Volk'), und manche Sprachgemeinschaften empfinden sie nicht als gesonderte 'Nation' (so, wenigstens bis vor kurzem etwa die Weissrussen)".²⁾ Wir möchten hinzufügen, Stamm bzw. Volk ist nicht identisch mit einer Sprachgemeinschaft.

Als Interaktionssysteme müssen Stamm, Volk und Nationen als dynamische Prozesse aufgefaßt werden. Das bedeutet nicht, daß es sich um eine geradlinige Entwicklung von einem Gesellschaftstypus zum anderen handelt. Es ist nicht so, als ob sich ein Stamm bis

1) Der Begriff "demotische Nation", von Francis geprägt, ist weder zeitlich noch räumlich gebunden.

Vgl. Francis, 'Ethnos und Demos', besonders aber sein noch unveröffentlichtes Buch: Nations, Peoples, Races, Minorities. A Sociological Theory of Interethnic Relations (Im Erscheinen, Prentice-Hall, Inc.)

2) Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft (Studienausgabe), Bd. II, Köln 1964, S. 675

zu einem Punkt entwickelt, wo er nun auf Grund dieser Entwicklungsstufe zu einem Volk wird, bis er schließlich eine Nation wird. Mühlmanns Vorschlag, den Stamm als einen "vor-volklichen Ethnos" zu bezeichnen, ist deshalb unglücklich, weil er den Eindruck erweckt, als wäre der Stamm eine Vorstufe zum Volk, d. h. volklicher Ethnos.¹⁾

Der Unterschied zwischen Stamm und Volk ist nicht quantitativer, sondern funktionaler Natur. Ein einfaches, konstruiertes Beispiel soll diese These illustrieren: Angenommen, es existieren nebeneinander zwei voneinander abhängige Sozialgebilde, jedes Gebilde besitzt aber alle Merkmale, die es gestatten, es soziologisch als Sozialgebilde zu betrachten. Durch irgendein Ereignis - Krieg, conubium, Abmachung, u.dgl. - werden nun diese beiden Gebilde miteinander politisch integriert. Also wird aus unseren beiden verschiedenen Gebilden ein Gebilde. ~~Wäre~~ die beiden Gebilde vor der Integration Gesamtgesellschaften, so nennen wir das integrierte Gebilde auch eine Gesamtgesellschaft. Innerhalb dieser neuen Gesamtgesellschaft nennen wir nun die beiden Gesamtgesellschaften "Teilgesamtgesellschaften", denn sie erfüllen allein nicht alle Funktionen, sondern die Funktionen werden untereinander geteilt und ergeben erst zusammen ein Ganzes. Damit sind die "Teilgesamtgesellschaften" auch in ihrer Dimensionalität nicht mehr autark, sondern

1) Mühlmann, W. E.: Rassen, Ethnien, Kulturen (Moderne Ethnologie), Soziologische Texte, Neuwied und Berlin 1964, S. 57

interdependent. Unser Beispiel führt zu folgendem: Ein Stamm wird zu einem Stamm - oder richtiger gesagt, wird ein Stamm genannt -, nicht weil er im Vergleich zu einem anderen Sozialgebilde klein ist, sondern weil er mit einem anderen Stamm oder mehreren Stämmen integriert ist und deshalb nicht mehr als gesonderte Gesamtgesellschaft existiert. Genau so wird auch ein Volk a posteriori als ein Stamm bezeichnet. In diesem Sinne werden heute die Franken, Schwaben, u.ä., die früher als Völker galten, Stämme des deutschen Volkes genannt. Francis hat diese Relation zwischen Stamm und Volk so präzise ausgedrückt, daß wir ihn hier zitieren wollen. Er schreibt: "Zweifellos sind viele gesellschaftliche Einheiten, die als Stämme bezeichnet werden, soziologisch gesehen genauso Völker im Sinne von V_2 ¹⁾ wie jene Großvölker, die man dieser ehrenvollen Benennung vor allem deshalb für würdig hält, weil sie einen Grad der politischen Organisation und kulturellen Entwicklung erreicht haben, der streng genommen nicht so sehr für Völker im Sinne von V_2 als für Nationen im Sinne von N_1 charakteristisch ist".²⁾ In diesem Sinn ist eigentlich kein Unterschied zwischen Stamm und Volk zu finden, beide sind als ein Ethnos zu bezeichnen.

Mühlmann hat deshalb mit Recht plädiert, die Begriffe Volk und Stamm aus dem wissenschaftlichen Gebrauch

1) V_2 bedeutet nach Francis Volk im Sinne von Ethnos im Gegensatz zum Demos. Vgl. Francis, Ethnos und Demos, passim

2) a. a. O., S. 71

zu streichen und an ihrer Stelle nur den Ausdruck "Ethnien" zu verwenden.¹⁾ Wie oben angedeutet, ist Mühlmanns Vorschlag deshalb abzulehnen, weil er im Grunde die beiden Ausdrücke nicht aus dem Verkehr ziehen will, sondern stufentheoretisch zwei neue Ausdrücke verwenden will - statt Stamm "vor-volklicher Ethnos" und statt Volk "volklicher Ethnos" -, die nichts anderes beabsichtigen, als Entwicklungsniveaus zu kennzeichnen. Wenn wir die beiden Ausdrücke ablehnen, so nur deshalb, weil sie ein- und dasselbe Phänomen symbolisieren. Als analytische Begriffe sind sie aber so grundverschieden wie man zwischen Typen von Sozialgebilden unterscheidet, je nachdem ob es sich um ein Mikro- oder ein Makrophänomen handelt.

Die Unterscheidung zwischen Mikro- und Makrosoziologie sollte nicht in Bezug auf die Größe, sondern die Funktionalität und Dimensionalität der in Betracht stehenden Phänomene gemacht werden.²⁾ Als analytische Begriffe sollten deshalb die Ausdrücke Volk und Stamm nicht aus dem wissenschaftlichen Gebrauch gezogen werden. Denn, wie gezeigt, wird ein Volk retrospektiv ein Stamm genannt. Eine Unterscheidung, die zwischen Volk und Stamm analytisch gemacht wird, sollte aber nicht auf die Entwicklungsniveaus bezogen werden. Vielmehr sollte die Unterscheidung

1) Mühlmann: a. a. O., S. 57 - 58

2) Siehe E. K. Francis: Wissenschaftliche Grundlagen soziologischen Denkens, Bern und München 1957, S. 61 - 63

gemacht werden zwischen einem Subethnos, das selber vor seiner Integration mit einem anderen Ethnos oder mit mehreren Ethnien ein Total-Ethnos war, und einem Gesamt-Ethnos, das durch Integration mehrerer, ursprünglich selbständiger Ethnien entstanden ist.

Der Generalnenner ist also das Ethnos als ein Interaktionssystem. Als ein Interaktionssystem ist ein Ethnos in konstanter Bewegung, die das Ethnos entweder fester zusammenhält oder gegebenenfalls desintegrieren läßt.

Das Verhältnis vom Ethnos zur Nation wird in diesem Zusammenhang deutlich. Aufgrund des Interaktionsprozesses, der zu einer Konsolidierung und zu einem Zusammengehörigkeitsbewußtsein führt, und deshalb das Ethnos zu einer politischen Aktions-Einheit macht, bezeichnet man ein Ethnos als Nation.

Nach Francis wäre es in diesem Sinne, von einer "ethnischen Nation" zu sprechen. Handelt es sich um verschiedene Ethnien, die zwar nicht im obigen Sinne zu einem neuen Ethnos integriert sind, aber durch eine bereits bestehende politische Machtstruktur einer einzigen Staatsgewalt unterworfen sind, so daß man von heterogenen Ethnien in einer Staatsnation sprechen kann, so wäre von einer "demotischen Nation" zu sprechen. Verlangt ein Ethnos, oder verlangen verschiedene Ethnien innerhalb eines Staates nach regionaler Autonomie, so entsteht ein Nationalitätenproblem.

Aus dem Blickpunkt des Ethnos einerseits und des politischen Gefüges andererseits wird ersichtlich, daß die "ethnische Nation", die "demotische Nation" und der "Nationalitäten-Staat" drei Konsolidierungsformen der Nation als Interaktionssystem darstellen. Die ethnische Nation ist idealtypisch ein fest integriertes, homogenes Sozialgebilde, die demotische Nation dagegen ist ein ethnisch heterogenes Sozialgebilde, das durch ein Herrschaftssystem zusammengefügt ist und deshalb potentiell "homogenisierbar" ist, denn wie S. M. Shirokogoroff feststellt, den zentrifugalen (ethnischen) Kräften werden die politischen Mechanismen - also die zentripetalen Kräfte - entgegengehalten. Sind die zentripetalen Kräfte stärker als die zentrifugalen, so verwandelt sich die demotische Nation in eine ethnische Nation. Sind die zentrifugalen Kräfte dagegen stärker, so kann aus der demotischen Nation dies entweder zu einer totalen Auflösung führen, oder es entstehen die Gruppierungen der einzelnen Ethnien innerhalb des Staatsgebietes.¹⁾ Im letzteren Fall entsteht der Nationalitäten-Staat. Es darf deshalb gesagt werden, daß ein Nationalitäten-Staat eine Nation von Nationen ist.

1) S. M. Shirokogoroff erklärt den Prozeß der zentripetalen und zentrifugalen Kräfte durch mathematische Formeln, die hier nicht wiedergegeben werden. Siehe Shirokogoroff: Die Grundzüge der Theorie vom Éthnos in Kultur, Hrsg.: C. A. Schmitz, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt/M. 1963, S. 254 - 256

2) Zur ethno-soziologischen Klassifikation der Bevölkerung Ghanas

Nachdem wir nun die Begriffe Volk, Stamm, Ethnos und Nation erläutert haben, wäre es angebracht, zu versuchen, die Sprachgemeinschaften in Ghana nach diesen Sozialgebilden zu klassifizieren. Wir zögern jedoch an dieser Stelle, denn wir haben zwei Begriffe angeführt, die in Bezug auf die ghanesische traditionelle Gesellschaft unsere Aufmerksamkeit verdienen. Es sind die Begriffe Staat und politische Apparatur. Wir haben eigentlich in dem früheren Abschnitt vielfach von "politischen Einheiten" gesprochen, ohne zu spezifizieren, welche Form die einzelnen politischen Einheiten haben.

Obwohl schon oben gesagt wurde, daß sich die Sprachgemeinschaften in Völker bzw. Stämme einteilen lassen, ist damit nicht gesagt, ob ~~der~~ eine oder der andere Stamm staatlich oder staatenlos organisiert ist.

Das bahnbrechende Buch von M. Fortes und Evans-Pritchard "African Political Systems", dessen erste Auflage 1940 erschien, hat darauf aufmerksam gemacht, daß nicht jeder Stamm einen Staat bildet, weil sowohl staatenlose, als auch staatlich organisierte Stämme existieren. Dennoch ist sowohl der staatenlose, wie auch der staatlich organisierte

Stamm politisch organisiert.¹⁾ Es kann deshalb innerhalb derselben Sprachgemeinschaft verschiedene politische Organisationsformen geben. Es ist grundsätzlich falsch, auf Grund des Vorhandenseins der staatslosen Stämme zu behaupten, "daß das primitive Gemeinwesen zwar Macht, Autorität, Prestige und Führung kennt, aber keineswegs den Staat als Grundform der organisierten Herrschaft", wie Rene König, A. Vierkandt folgend, erklärt.²⁾ Fortes und Evans-Pritchard unterstreichen diesen Fehler wie folgt: "... it is well to bear in mind that within a single linguistic or cultural area we often find political systems which are very unlike one another in many important features".³⁾

Die Argumentation, daß die primitive Gesellschaft "den Staat als Grundform der organisierten Herrschaft"⁴⁾ nicht kennt, bezieht sich im Grunde genommen nicht auf die "organisierte Herrschaft" schlechthin, sondern auf den modernen Typ des Herrschaftssystems; denn die Betonung liegt auf der Modernität der Machtapparatur. Diese Argumentation ist nicht stichhaltig, denn sie betrachtet den Staat als ein historisches, aber kein soziologisches Phänomen.

-
- 1) Zur Diskussion der politischen Organisation der traditionellen afrikanischen Völker siehe vor allem: Kenneth, S. Carlston: Social Theory and African Tribal Organization, University of Illinois Press, Chicago & London 1968, S. 23 f.
 - 2) König R.: Art. Herrschaft in: Fischer Lexikon, Soziologie, Hrsg. R. König 1960, S. 118
 - 3) Fortes, M. und Evans-Pritchard, E. E. ed. African Political Systems, London 1958, S. 3
 - 4) König, ebenda

Der Organisation der Herrschaft nach unterscheiden Fortes und Evans Pritchard in ihrem schon erwähnten Buch zwei politische Systeme: "... Group A, consists of those societies which have centralized authority, administrative machinery, and judicial institutions - in short, a government - and in which cleavages of wealth, privilege and status correspond to the distribution of power and authority. This group comprises the Zulu, the Ngwato, the Bemba, the Banyankole, and the Kede.

... Group B, consists of those societies which lack centralized judicial institutions - in short which lack government - and in which there are no sharp divisions of rank, status, or wealth. This group comprises the Logoli, the Tallensi, and the Nuer".¹⁾

Den ersten Typus bezeichnen die Autoren als "primitive States" und den zweiten als "stateless societies".²⁾

Die Fortes - Evans-Pritchardsche Typologie läßt erkennen, daß nicht jeder Stamm in Ghana einen Staat bildet. Der einzige ghanesische Stamm, Tallensi, der von den Autoren genannt wird, ist ein staatsloser Stamm. Neben diesem Stamm gibt es andere staatslose Stämme in Ghana; beispielsweise die Gasprechenden. Um die einzelnen Stämme nach den beiden

1) Fortes und Evans-Pritchard: a. a. O., S. 5

2) Der zweite Typus wird weiter in zwei Typen klassifiziert; u. zw. nach dem Verhältnis zwischen der Verwandtschaftsorganisation und der politischen Struktur. Diese Unterteilung ist hier belanglos. S. a. a. O., S. 6 - 7

Typen klassifizieren zu können, müßte man jeweils die politischen Organisationsformen der einzelnen Stämme berücksichtigen. Dies hier zu tun, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Außerdem reichen die bisherigen historischen und ethnographischen Studien noch nicht aus, um die einzelnen staatlich bzw. staatslos organisierten Stämme unanfechtbar beschreiben zu können. Es werden deshalb im folgenden nur einige bekannte Staaten, staatslose Stämme und Nationen sowie Nationalitäten-Staaten innerhalb der einzelnen Sprachgemeinschaften kursorisch erwähnt, um zu erläutern, daß die einzelnen Sprachgemeinschaften für sich keine solchen Gebilde sind. Mit anderen Worten, die Sprachgemeinschaften als solche sind weder Ethnien, Nationen noch Staaten.

Es muß vorweg genommen werden, daß die ursprünglichen Stämme, Staaten, Nationen oder Nationalitäten-Staaten, die in der größeren demotischen Nation Ghana zu finden sind, keine europäischen, besser, keine kolonialen Schöpfungen sind. Nach W. E. F. Ward fanden die Entstehung und Konsolidierung der Staaten bzw. der Nationen und Nationalitäten-Staaten unter den Stämmen in Ghana zwischen dem 17. und dem 18. Jahrhundert statt.¹⁾ Diejenigen Stämme, die früher staatslos waren, heute aber staatlich organisiert sind, sind Schöpfungen des Kolonialismus. So sind die staatslosen Stämme der Ga und Tallensi durch die Kolonialmacht in Staaten mit zentralisierter politischer

1) Ward, W. E. F.: a. a. O., S. 104

Organisation umgebildet worden. Weder die Ga noch die Tallensi hatten ursprünglich Häuptlinge oder Könige wie beispielsweise die Ashanti und die Dagomba. Die Ga hatten in ihren unabhängigen Stadtstaaten Priester als sakrale Oberhäupter ohne politische Autorität; die Tallensi hatten Familien- und/oder Klanoberhäupter gehabt, die voneinander unabhängig waren. Ward sagt deshalb mit Recht: "The unification of the Ga nation, however was too recent and artificial,"¹⁾ Das gleiche gilt für die Tallensi. Treibende Faktoren für die Entstehung und Konsolidierung der Staaten bzw. Nationen und Nationalitäten-Staaten vor dem Eingreifen des Kolonialismus waren unter anderem Krieg und commercium. Man hat in der Literatur diese Kriege fälschlicherweise "Stammes-kriege" genannt, weil jede politische Verbindung dieser Ethnien nur als Stämme und nicht als Nationen oder gar Nationalitäten-Staaten bezeichnet wurde.

Es wäre falsch, die Ashanti einfach als einen Stamm zu bezeichnen.²⁾ Es ist zwar richtig, daß sie, wie wir schon bemerkt haben, alle neben den Akim und Akwamu der Twi-Sprachgruppe angehören. Politisch gesehen sind sie aber eine Konföderation von einigen

1) a. a. O., S. 105

2) Vgl. P. D. Curtin: Varieties of Nationalism in Modern Africa: 1945 - 1965, in: Review of Politics, vol. 28, No. 2, 1966, S. 143 - 153. Curtin würde auch die Yoruba, die Sotho und die Baganda "Nationen" statt "Stämme" nennen

Twisprechenden Ethnien, die ihre Unabhängigkeit von dem Denkyira-Königreich erkämpfen wollten, das sowohl Twisprechende, als auch Nicht-Twisprechende Stämme bzw. Staaten umfaßte. Die Mitglieder der Konföderation waren unabhängige, souveräne Staaten und die Regierung der Konföderation war stark dezentralisiert.¹⁾ Ihrer Verfassung nach ist die Konföderation ein Nationalitäten-Staat, der mit dem alten Österreich-Ungarn zu vergleichen ist. Viele Autoren neigen aber dazu, die Ashanti-Konföderation als eine Nation zu bezeichnen, so Rattray, Manoukian und Ward. Sie geben aber alle zu, daß die Konföderation die Souveränität der Mitgliedstaaten stark respektierte und daß nur der "Golden Stool" als Symbol der gemeinsamen Abstammung die einzelnen zusammenhielt, so daß die einzelnen Mitgliedstaaten ihre Unabhängigkeit und Souveränität wieder in Anspruch nahmen, als der Kumasi-Häuptling durch die britische Kolonialregierung im Jahr 1896 abgesetzt wurde.

Autoren, die ihre Aufmerksamkeit auf die Modernität und die Größe von Nationalitäten-Staaten richten, würden der Ashanti-Konföderation den Charakter eines Nationalitäten-Staates absprechen. Ihnen ist zu erwidern, daß nicht unbedingt der historische Zeitpunkt dafür bestimmend ist, ob ein Phänomen dieser oder jener Natur ist, sondern die tatsächlichen Merkmale eines Phänomens determinieren das, was ein

1) Eine sehr gute Analyse der Regierung und der Verfassung der Ashanti-Konföderation befindet sich in Rattray: Ashanti Law and Constitution

Phänomen ist. Max Webers Einführung der idealtypischen Betrachtungsweise in die Soziologie hat erhellt, daß bestimmte soziale bzw. politische Erscheinungen keine Monopole bestimmter Zeiten und Räume sind. Idealtypisch ist die Ashanti-Konföderation ein Nationalitäten-Staat; denn, wohl ungeschieden, gewährte die Verfassung jedem Mitgliedstaat Autonomie bzw. Selbständigkeit innerhalb der Konföderation.¹⁾

Die Ashanti als eine politische Einheit sind nur eine unter vielen anderen politischen Gruppierungen unter den Akan-Sprechenden. Vieles wird bis jetzt über das politische System der Ashanti geschrieben und es wird sogar als ein Paradigma für alle anderen politischen Systeme in Ghana angewandt. Dieses Paradigma ist nicht ganz glücklich, denn während das Herrschaftssystem der Ashanti - "traditionales Herrschaftssystem" mit Dezentralismus - für die meisten staatlich organisierten Stämme in Ghana zutrifft, kann nicht schon angenommen werden, daß die anderen Stämme auch Nationalitäten-Staaten bzw. Konföderationen sind. Selbst die Fanti, eine andere Sub-Gruppe der Akan-Sprechenden, die zahlenmäßig den Ashanti gleich sind, blieben isolierte, in sich

1) Vgl. Francis: Ethnos und Demos, S. 88

Man verwechsle hier die Konföderation der Ashanti nicht mit dem Ashanti-Reich. Nach Ivor Wilks: Ashanti Government (Essay in West African Kingdoms in the Nineteenth Century, ed. Daryll Forde & P. M. Kaberry, Oxford 1967), S. 206 - 238 war das Reich (empire) zentralisiert regiert

unabhängige politische Einheiten. Der Versuch, zwischen 1800 und 1872 eine Konföderation der Fanti-Staaten zu gründen, blieb ergebnislos.¹⁾

Die Ewe, wie die Fanti, entwickelten keine politische Superstruktur. Sie organisierten sich in isolierten selbständigen Staaten, die in vielen Fällen gegeneinander kämpften oder gar gegenseitig Fremden - z. B. den Ashanti - Hilfe leisteten gegen andere Ewe-Staaten. Wir haben schon erwähnt, daß Manoukian die politischen Gruppen der Ewe in 120 Einheiten gliedert, die er als "Subtribes" bezeichnet. Ward dagegen zählt nur drei Hauptgruppierungen. Wie dem auch sei, von einer Konföderation der Ewe ist keine Rede. Manoukian hat mit Recht darauf hingewiesen, daß die Pan-Ewe-Bewegung des 20. Jahrhundert einer politischen Ideologie der gebildeten Ewe-Politiker in Ghana und Togo entspricht. Manoukian schreibt: "The present strongly organised pan-Ewe movement for political unification under a single administration ... originated with a few educated British and French Ewe as recently as 1945".²⁾

Unter den Gur- und Guang-Sprechenden gibt es neben zahlreichen staatslosen Stämmen drei große politische Königreiche der Dagomba, Mamprusi und Gonja. Im Gegensatz zu der Ashanti-Konföderation, aber wie das Ashanti-Reich (empire), waren alle drei Königreiche zentralisiert. Auch wie das Ashanti-Reich umfaßten

1) Vgl. Ward: a. a. O., S. 253 - 260

2) Manoukian, The Ewe-Speaking People, S. 30

alle drei Königreiche heterogene Sprachgemeinschaften sowie Stämme und Nationen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Ashanti-Reich einerseits und den Mamprusi, Dagomba und Gonja-Königreichen andererseits liegt in der Autoritätsstruktur der Oberhäupter. Die Autorität des Ashanti-Oberhauptes war "pyramidaler Natur", die der Oberhäupter der drei anderen war "hierarchischer Natur".¹⁾

Wir wollen hier nicht beschreiben, wie eine hierarchische und pyramidale Autorität strukturiert ist. David Apter hat in seinem Werk "The Political Kingdom in Uganda" eine detaillierte Zweiteilung der 'pyramidalen' und 'hierarchischen' Autorität getroffen. Als Beispiel der pyramidalen Autorität nennt er das Ashanti-Reich, während er das Buganda Königreich als Beispiel der hierarchischen Autorität bezeichnet. Es sei hier lediglich erwähnt, daß bei beiden Autoritätsformen der kulturelle und soziale Wandel ganz anders verläuft.²⁾ Die pyramidale Autorität leistet zunächst starken Widerstand gegen Akkulturation, durchbrechen aber die neuen Institutionen und Werte diesen Widerstand, so bricht das ganze traditionale System zusammen. Die hierarchische Autorität dagegen assimiliert schnell neue Institutionen und Werte, ohne aber dabei das alte System total zusammenbrechen zu lassen. Auf lange Frist hin betrachtet ist

1) Manoukian: Tribes of the Northern Territories, S. 54 - 55

2) Apter, David: The Political Kingdom in Uganda. A Study in Bureaucratic Nationalism, Princeton, New Jersey 1961, S. 85 - 87

die Assimilation in dem pyramidalen Autoritätssystem totaler Natur, während die in dem hierarchischen Autoritätssystem eine Teilassimilation, d. h. adaptiver Natur ist.

Auf die Einführung der Formalschule in Ghana angewandt, läßt sich die Hypothese aufstellen, daß die unterschiedliche Anzahl von Alphabeten und das Niveau ihrer Erziehung unter den Mitgliedern der einzelnen Stämme bzw. Staaten und Nationen nicht nur durch die zeitlichen Unterschiede der Einführung der Formalschulen in den einzelnen Regionen und die Qualität dieser Schulen determiniert werden. Vielmehr ist die Assimilationsbereitschaft und -fähigkeit der einzelnen Stämme bzw. Staaten gegenüber den neuen Institutionen und Werten, die die Formalschule schafft, ausschlaggebend. Die Schul- bzw. Bildungspolitik einer Nation wie Ghana hat deshalb u. a. nicht nur die Aufgabe, ein einheitliches Schulwesen unter allen ihren Subgruppen - Regionen oder Bundesstaaten - zu schaffen, sondern auch die Aufgabe, die unterschiedlichen Reaktionen ihrer Subgruppen der Formalschule gegenüber zu nivellieren.

Unsere bisherige Analyse hat versucht zu zeigen, daß wir es in Bezug auf Ghana, wie auch auf die meisten Nationen in Afrika heute, nicht mit bloß heterogenen Sprachgemeinschaften zu tun haben, die durch eine übergeordnete Sprache in der Schule - sei die Sprache einheimisch oder fremd - potentiell integriert werden können. Neben der sprachlichen Heterogenität, die die

Schule neben anderen Bildungsinstitutionen zu homogenisieren versucht, existieren Gegensätze in den politischen Organisationsformen der Subgruppen der ghanesischen Bevölkerung. Die Bedeutung dieser Gegensätze in Bezug auf die Nationalintegration Ghanas wird deutlich, wenn wir das Verhältnis zwischen Erziehungswesen, Bildungselite und nationalen Bewegungen in Ghana im Nachfolgenden näher betrachten.

Z W E I T E R T E I L

Die Entwicklung des europäischen Erziehungswesens und die nationalen Bewegungen in Ghana

Die erste Kontaktaufnahme zwischen den Ghanesen und den Europäern erfolgte im südlichen Teil des Landes im Jahr 1482 durch portugiesische Händler unter der Führung von Diego da Azambuja.¹⁾ Es folgten den Portugiesen in kurzen Zeitabständen die Niederländer, die Engländer, die Franzosen, die Dänen, die Schweden und die Deutschen, die alle am Sklaven- bzw. Goldhandel aktiv beteiligt waren. Da sie aber ihren Handel auf die Küste beschränkten, nahmen sie kaum persönlichen Kontakt zu den Eingeborenen im Hinterland auf. Der Kontakt zwischen den Ashanti im Hinterland und den Europäern wurde durch ghanesische Zwischenhändler von der Küste hergestellt.²⁾

1) Fage, J. D.: Ghana, A Historical Interpretation, Wisconsin 1961, S. 43. Es wird anderswo behauptet, daß die ersten Europäer in der Goldküste schon im Jahr 1471 an der Küste landeten, aber es gibt keine Dokumente über ihre Tätigkeit dort. S. Report on the Education Department For the Year 1929/30, Gold Coast, London 1930, S. 2

2) Brookman-Amisshah, Joseph: Markt und Handel an der Goldküste im 16. und 17. Jahrhundert, Dissertation Wien, 1967, S. 144 ff.

Erst etwa 400 Jahre nach der Ankunft der ersten Europäer drangen die Engländer in das Hinterland ein. Das Eindringen wurde durch zwei Kriege in den Jahren 1874 und 1896 ermöglicht, in denen die Engländer auf der Seite der Küstenbewohner gegen die Ashanti kämpften. Danach drangen die Engländer weiter nach Norden vor. Das Ashantigebiet und der nördliche Teil Ghanas wurden deshalb erst im Jahr 1901 zum britischen Kolonialgebiet erklärt.¹⁾ Der südliche Teil dagegen wurde schon im Jahr 1874 als Kolonie unter britische Hegemonie gebracht. Das Volta-gebiet erhielt seinerseits 5 Jahre später den Kolonialstatus.

Die Einführung des europäischen Erziehungswesens folgte diesen Eindringungsphasen. Während den Küstenbewohnern und den Einwohnern Voltas das europäische Erziehungswesen schon seit dem Jahr 1529 bekannt war, begann ein aktives europäisches Schulsystem im Ashantiland erst um das Jahr 1896.

Der nördliche Teil seinerseits bekam die erste europäische Schule im Jahr 1903.²⁾

Da diese vier Teile des Landes praktisch den dominanten ethnischen bzw. linguistischen Gruppen entsprechen, gibt es eine gewisse Korrelation zwischen den ethnischen

-
- 1) Die offizielle "Order in Council" zur Übernahme von Ashanti und Northern Territories wurde am 1. Jan. 1902 unterschrieben. S. Report on the Education Department For the Year 1929-30, Gold Coast, S. 4
 - 2) McWilliam, H. O. A.: The Development of Education in Ghana, London 1959; und Wise C. G.: A History of Education in British West Africa, London 1956

bzw. linguistischen Gruppen und der Zahl ihrer Schulbesucher bzw. -absolventen. Die Fanti und ander Akan-Sprechende und die Ga-Adangbe sind sehr stark an der Küste vertreten; die Ewe sind im Volta-Gebiet die dominierende Gruppe; die Ashanti und die Brong-Ahafo (ebenfalls Akan sprechend) dominieren in Zentralghana, während die Gur- und Guang-Sprechenden den nördlichen Teil bewohnen. In dem 1960-er Ghana-Zensus wird festgestellt, daß die Gur und Guang die niedrigste Zahl von Schulabsolventen aufweisen. Ihre Zahl liegt unter 10 % der über 6 Jahre alten Bevölkerung im Norden. Die Ashanti und die Brong-Ahafo weisen zwischen 20 und 30 % bzw. 10 und 20 % Schulabsolventen auf. Bei den Fanti sind es wie bei den Ashanti zwischen 20 und 30 %, während die anderen Akan-Gruppen im Süden zwischen 20 und unter 50 % aufweisen. Die meisten Schulabsolventen haben die Ga-Adangbe und die Ewe mit je zwischen 40 und 50 %.¹⁾

Dieses Verhältnis nur aus der unterschiedlichen Einführung des europäischen Erziehungswesens in den verschiedenen Gebieten zu erklären, wäre eine grobe Vereinfachung. Wie wir in diesem Abschnitt noch zeigen werden, spielt die Einstellung der Eltern der europäischen Erziehung gegenüber eine zusätzliche Rolle. Diese Einstellung wollen wir in Anlehnung an Dahrendorf als "die Elternfreundlichkeit der

1) Siehe Walter Birmingham, I. Neustadt und E. N. Omaboe (eds.): A Study of Contemporary Ghana
Some Aspects of Social Structure Vol. II, London 1967, S. 52 ff.

Erziehungseinrichtungen" bezeichnen.¹⁾ Neben der ungleichzeitigen Einführung des europäischen Erziehungswesens hat die "Elternfreundlichkeit des Erziehungswesens" die Disproportionalität in der Zahl der Schüler bzw. Schulabsolventen unter den ethnischen Gruppen verursacht.

Da jedoch dieses Erziehungsgefälle zur Unterrepräsentierung mancher ethnischen und linguistischen Gruppen in den modernen ökonomischen und administrativen Sektoren geführt hat, sind manche ghanesischen Politiker heute geneigt, die Disproportionalität in der Schülerzahl als ethnische Diskriminierung zu verwerfen.²⁾ Da solche Argumente als Mittel der politischen Agitation gebraucht werden können, ist die Erziehungspolitik, seitdem sie von Ghanesen selber geplant und durchgeführt wird, darauf bedacht, die Disproportionalitäten zwischen den ethnischen bzw. linguistischen Gruppen einzuebnen.

Die Feststellung dieser Politisierung des Erziehungsgefälles soll uns darüber Klarheit verschaffen, daß das europäische Erziehungswesen nicht nur antikoloniale Kämpfe, d. h. nationale Bewegungen verursacht hat, sondern auch inter-ethnische und inter-regionale Konflikte ausgelöst hat und auch in der Zukunft fördern kann, wenn keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden.

1) Vgl. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965, S. 15 - 16

2) Gardiner, R. K. A.: The Role of Educated Persons in Ghana Society in: Proceedings of the Ghana Academy of Arts and Sciences. Vol. VIII Accra 1970, S. 14

I.

Die unterschiedliche Entwicklung des europäischen Erziehungswesens und der politischen Betätigung

1) Entwicklung des Erziehungswesens und Erziehungs-
gefälles zwischen den Ethnien

Das erste europäische Erziehungswesen auf ghanesischem Boden institutionalisierte sich schon vor dem Jahr 1529. Die ersten Schulen dort, die sogenannten "Castles-schools" wurden in den "Castles" (Festungen) der europäischen Händler gebaut und nur die europäischen Kinder und die Mulatten bekamen dort europäische Unterweisung. Erst im Jahr 1529, auf Anweisung des Königs Joao III von Portugal, errichteten portugiesische Händler eine Schule für die Erziehung afrikanischer Kinder in der Stadt Elmina.¹⁾ Im Jahre 1644 errichteten hier auch die Holländer eine Schule. Die Engländer bauten ihre erste Schule in Cape Coast, unweit von Elmina im Jahr 1752. Die Dänen unterrichteten seit 1772 in Christiansborg, heute Accra genannt.

Zu Beginn lagen die Schulen in den Händen der Handelskompanien an der Küste. Unterrichtet wurden Lesen, Schreiben, etwas Rechnen und Bibelkunde. Wie

1) McWilliam, H. O. A.: a. a. O., S. 8

zu erwarten, waren die Eingeborenen diesem Erziehungswesen gegenüber unfreundlich eingestellt, denn die Institution und ihre Ziele waren ihnen fremd. Der Unterricht war nicht attraktiv und sein Nutzen konnte weder mittels direktem noch indirektem Druck (etwa durch Bereitstellung von entsprechenden Arbeitsplätzen) einsichtig gemacht werden. Die ersten Schüler rekrutierten sich deshalb aus den marginalen und unteren Gesellschaftsschichten, wie Kinder der Hofbediensteten, der Mulatten und der Händler, die vom Handel mit den Europäern lebten und sich auch ausbildungsmäßig auf diese Erziehung einstellen mußten. Kinder von vornehmer Abkunft, insbesondere aus Häuptlingsfamilien, fand man in diesen Schulen nicht, denn die Familien waren der Meinung, daß ein Afrikaner durch seine europäische Erziehung nicht die nötige Qualifikation für das traditionelle Amt erhalten würde.¹⁾ Erst nach dem Jahr 1644 und durch die Bemühungen der Holländer begannen die Ghanesen an der Küste das europäische Erziehungswesen richtig einzuschätzen. Sie erkannten, daß sie aufgrund der europäischen Erziehung mit den Europäern besser Handel treiben konnten.

Der von der europäischen Erziehung erfaßte Personenkreis und der Erziehungsinhalt zeigen die Abhängigkeit des Schulwesens von ökonomischen Faktoren. Es herrschte ein Typ theoretischer Ausbildung vor,

1) Foster, P. J.: a. a. O., S. 61

denn nur mittels einer solchen ließ sich der Bedarf der europäischen Händler an Schreibkräften und Dolmetschern befriedigen und die Schüler konnten den ersehnten Büro- und Verwaltungsposten erreichen oder gleichberechtigt mit den Europäern Handel treiben. Für Ackerbau und einheimisches Handwerk gab diese Erziehung zu Beginn nichts her. Andererseits hatten die Europäer auch kein Interesse daran, Unterweisungen in ihrem handwerklichen Können oder manufaktureller Produktion zu geben, denn ihre Interessen waren auf den Handel gerichtet.

In demselben Maß, in dem das Industriekapital in Europa an Macht und Umfang gewann, verstärkte sich die erzieherische Tätigkeit in Ghana. Denn die neuen Industrien brauchten Rohmaterialien, ausländische Märkte und Arbeitskräfte. Um 1840 begann sich vor allem der Handel Englands mit Ghana zu verbessern. Zwischen 1844 und 1850 betrug der Wert der nach Westafrika exportierten Waren 2,5 Millionen Pfund.¹⁾ Exportiert wurden aus Afrika große Mengen an Elfenbein, Gold, Palmöl und Hartholz. Über den Hafen Cape Coast z. B. wurden im Jahr 1831 Waren für £ 90.000 ausgeführt, eingeführt wurden dagegen für £ 131.000. Im Jahr 1840 betrug der Export £ 325.000 gegenüber einem Import von £ 423.000.²⁾ Für die Erweiterung dieses Handels wurde es nötig, die Eingeborenen europäisch zu erziehen, damit die Europäer Arbeitskräfte

1) Briggs, Jordan: Economic History of England, London 1962, S. 603 - 604

2) Webster J. B.: The Revolutionary Years, West Africa Since 1800, London 1970, S. 214

heranbilden und die Handelsbeziehungen auf ein höheres Niveau bringen konnten. Infolge dieser ökonomischen Ziele entstanden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts rasch viele Schulen an der Küste Ghanas.

Stark beteiligt an der Ausdehnung des Erziehungswesens waren zu dieser Zeit die Missionare. Die Wesleyan-, die Basel- und die Bremermissionen waren die aktivsten. Die britische Regierung, die schon seit 1874 die Kolonialmacht im Küstengebiet war, trieb keine Expansionspolitik des Erziehungswesens. Erst nach dem Erlaß von zwei Erziehungsverordnungen im Jahr 1882 und 1887 nahm die britische Kolonialregierung an dem Aufbau des Schulwesens aktiv teil. Die Kolonialregierung gab den Missionen finanzielle Unterstützung und baute selbst Schulen auf, so daß es Anfang 1896 115 Schulen mit 11.205 Schülern gab.¹⁾ Alle diese Schulen waren aber im südlichen Gebiet der Goldküste (Ghana) konzentriert. Dies ist dadurch zu erklären, daß das Zentralgebiet und der nördliche Teil erst Ende 1901 dem direkten europäischen Einfluß erschlossen wurden. Doch die "Schulfeindlichkeit" der Ashanti und der Moshi-Dagomba, die im Norden die dominanten ethnischen Gruppen sind, war ein nicht minder wichtiger Grund für das Fehlen europäischer Schulen in diesen Gebieten.

1) Report on the Education Department For the Year 1906, London 1907, S. 11

Die Ashanti hatten beispielsweise schon 1876 der Baselmision gegenüber ihre Einstellung zum europäischen Erziehungswesen zum Ausdruck gebracht:

"... we will not select children for education, for the Ashanti children have better work to do than to sit down all day idly to learn 'Hoy! Hoy! Hoy!'" ¹⁾

Vergleicht man aber die beiden Gebiete - Ashanti und Norden - innerhalb des gleichen Zeitraums nach der Erschließung, so wird deutlich, daß der Norden durch einen dritten Faktor benachteiligt wurde, nämlich durch die Tatsache, daß die Kolonialregierung den Missionen keine Erlaubnis gab, sich im Norden zu betätigen. Folglich gab es im Jahr 1910, ca. zehn Jahre nach der Erschließung, 7 Schulen im Gebiet der Ashanti, während im Norden nur eine einzige Schule existierte. Diese einzige Schule dort wurde von der Kolonialregierung gebaut. Zur gleichen Zeit hatte der Süden (die Kolonie) 148 Schulen. ²⁾

Da nach dem Jahre 1907 die Kolonialregierung durch eigene Einnahmen in der Kolonie vom britischen Schatzamt unabhängig wurde, begann sie eine selbständige Erziehungspolitik zu treiben. Die erste Erziehungsreform in der Goldküste wurde von dem

1) Foster, J. P.: a. a. O., S. 52

2) Report on the Education Department For the Year 1910, Gold Coast, London 1911, S. 67

Gouverneur Rodger durchgeführt. Die wichtigsten unter seinen Reformen waren die Einführung der landwirtschaftlichen Erziehung als eine Pflichtausbildung in allen Volksschulen und die Gründung einer technischen Sekundarschule, die direkt von der Kolonialregierung finanziert wurde.¹⁾ Der Zeitpunkt dieser beiden Reformen ist bemerkenswert, denn es wird heutzutage in der Literatur der Bildungsökonomie sehr viel über die Beziehung zwischen dem Inhalt der Erziehung und der Berufseinstellung der Ghanesen diskutiert. Zu diesem Punkt werden wir weiter unten noch einmal zurückkommen. An dieser Stelle sei bemerkt, daß vor der Reform im Jahre 1909 landwirtschaftliche und technische Fächer keine Pflichtfächer waren und daß nur die Bremer- und Baselmisionen Ausbildungsstätten für diese beiden Fachrichtungen besaßen.

Die großen Reformen im Erziehungswesen in der Goldküste begannen erst ab 1920 unter dem Gouverneur Sir Gordon Guggisberg. Die Reformvorschläge von Guggisberg sind so wichtig in der Geschichte und Gestaltung des Erziehungswesens in Ghana, daß sie "Guggisbergs Sixteen Principles of Education" genannt werden. Ohne alle hier wiederzugeben, hatten die "Sixteen Principles" folgende Schwerpunkte:

- a) Neben der Volksschule sollte die Sekundarschule ausgebaut und die Schüler der Sekundarschulen sollten so erzogen werden, daß sie später auf der Universität studieren könnten.

1) McWilliam, H. O. A.: a. a. O., S. 41 - 43

- b) Zu diesem Zweck sollte eine Universität im Lande gegründet werden.
- c) Weiblichen und männlichen Schülern sollten die gleichen Ausbildungschancen eingeräumt werden.
- d) Der Inhalt der Erziehung sollte den Akzent auf die afrikanischen Lebensbedingungen legen.
- e) Demzufolge sollte die landwirtschaftliche und technische Ausbildung bzw. Berufsausbildung ausgebaut werden.
- f) Als wichtigste Voraussetzung für die an afrikanischen Lebensbedingungen orientierte Erziehung sollten die einheimischen Sprachen in den ersten drei Klassen der Primarschule zu Unterrichtssprachen gemacht werden.¹⁾

Um diesen Reformvorschlägen eine juristische Unterstützung zu geben, wurde im Jahre 1925 ein "Education Ordinance" (Erziehungsgesetz) erlassen. Guggisberg konnte zwar nicht alle Reformvorschläge durchsetzen, doch hat er das formale Erziehungswesen Ghanas sehr stark beeinflusst. Ein Zeichen seines Einflusses ist die Tatsache, daß das Erziehungsgesetz von 1925 bis 1957 weitgehend unverändert in Kraft blieb. Guggisbergs größter Erfolg war jedoch die Einführung der einheimischen Sprachen als Unterrichtssprachen. Dies blieb aber nicht ohne Kritik und wurde

1) Für den Wortlaut der "Sixteen Principles" siehe McWilliam: a. a. O., S. 53 - 54

später sogar Diskussionsthema und Aktionsstrategie der Träger der nationalen Bewegungen. Obwohl die autochthonen Sprachen als Unterrichtssprachen nichts Neues waren, denn die Bremer- und Baselmisionen hatten schon in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in ihren Schulen die einheimischen Sprachen Twi, Ga und Ewe als Unterrichtssprachen benutzt,¹⁾ kritisierten die Träger der nationalen Bewegungen die Sprachpolitik als einen Versuch der Kolonialisten "to provide Africans with an 'inferior' education, at least likely to hold back progress in secondary school and university education".²⁾

Gewiß war die Kritik nicht unberechtigt, denn die Zulassung zu den neuen wirtschaftlichen und administrativen Sektoren bedingte die Beherrschung der englischen, statt der afrikanischen Sprachen. Aber zurückblickend scheint es berechtigt zu sein, an diesen Kritikern der Sprachpolitik von Gouverneur Guggisberg die Gegenkritik zu üben, daß sie die Funktion der einheimischen Sprachen als Faktor des Nationalismus unterschätzten. Ihnen ging es darum, die Sprache zu beherrschen, die ihnen wirtschaftlich am meisten versprach. Die einheimischen Sprachen als Vehikel der Nationwerdung zu entwickeln war für sie von geringer Bedeutung. Die Frage der Bedeutung der Sprachpolitik im Rahmen der Erziehung und Nationwerdung ist bis heute ungelöst geblieben.³⁾

1) McWilliam: a. a. O., S. 23 - 24

2) McWilliam: a. a. O., S. 57

3) Wir werden in Teil III auf diesen Punkt zurückkommen.

Die Wirkung von Guggisbergs Erziehungspolitik dehnte sich auf andere Aspekte des Erziehungswesens aus. Durch seinen Einfluß wurden die Erziehungssysteme im Süden (einschließlich der Ashanti) und im Norden verkettet. Der Regierungserziehungsetat wurde von £ 50.944 im Jahr 1920 auf £ 215.300 im Jahr 1929 erhöht.¹⁾ Bis zu demselben Zeitpunkt wurden von der Kolonialregierung vier Berufsschulen in den drei Teilen des Landes gebaut: eine im Ashantigebiet, eine im Norden und zwei im Süden. Es gab auch drei Sekundarschulen in Ghana, die alle im Süden lagen, doch konnten Schüler aus allen Provinzen des Landes durch eine Aufnahmeprüfung die Zulassungsberechtigung zu ihnen erwerben.

1920 zählte man 226 Primarschulen und 230 Privatschulen im ganzen Land. Diese Zahl erhöhte sich um 150 auf 606 in den Jahren 1929/30. Die 606 Schulen verteilten sich auf die einzelnen Provinzen wie folgt:

1) Report on the Education Department for the Year 1919 - 30, London 1930, S. 19

Tab. 1

Primarschulen in der Goldküste in den Jahren 1929/30¹⁾

	Westprovinz	Zentralprov.	Ostprovinz	Trans Volta	Ashanti	Norden	Gesamt
Ahmadiyya Movement	-	1	-	-	-	-	1
AME ZION Mission	- (1) ++)	2 (2)	- (1)	4	1 (1)	-	12
English Church Mission	3 (2)	3	3 (2)	-	2 (4)	-	19
Ewe Presbyterian	-	-	-	65 (16)	-	-	81
Presbyterian	-	13 (30)	71 (54)	6 (2)	17 (28)	-	221
Roman Catholic (Colony)	7 (12)	10 (6)	-	-	4 (6)	-	45
Roman Catholic (Lower Volta)	-	-	-	20 (7)	-	1	28
Wesleyan Mission	10 (15)	19 (10)	17 (33)	1	7 (42)	-	154
White Father's Mission	-	-	-	-	-	2	2
Undenominational	- (4)	- (1)	1 (7)	- (2)	- (1)	-	16
Government Schools +)	5	3	9	-	5	5	27
Gesamt:	59	100	198	123	118	8	606

+) Inklusive Achimota Primarschule

++) Zahlen in Klammern sind sogenannte "Non-assisted" Schools

1) a. a. O.: S. 24 und 27

317 dieser Schulen wurden von der Kolonialregierung direkt oder indirekt finanziert. Aber nur 27 von ihnen wurden von der Kolonialregierung gebaut oder direkt verwaltet. Die anderen 290 waren Missions- schulen. Daneben zählen auch die 289 Missions- und Privatschulen, die keine Unterstützung von der Regierung genossen. Aus diesem Grunde gibt es auch keine zuverlässigen offiziellen Daten über die Zahl ihrer Schüler. Die Zahlen der Schüler in den 317 von der Regierung finanzierten Schulen aber lassen den Schluß zu, daß sich die Zahl aller eingeschriebenen Schüler zwischen 1919 und 1929 von 27.318 um 11.502 auf 38.820 erhöhte und sich der Schulbesuch wesentlich verbesserte. Von den 27.318 eingeschriebenen Schülern im Jahre 1919 besuchten 21.928 Schüler regelmäßig die Schule. Dagegen besuchten 37.049 von den 38.820 eingeschriebenen Schülern 1929 die Schule regelmäßig,¹⁾ d. h. die Zahl der regelmäßigen Schulbesuche erhöhte sich von 80,26 % auf 95,45 %.

Auch die Bewerbungen um Zulassung zu den Berufsschulen nahmen zu. Es wurde offiziell festgestellt, daß die Zulassungsgesuche die vorhandenen Plätze in den Berufsschulen überstiegen.²⁾ Die Tatsache, daß es mehr Bewerber als Plätze in den Berufsschulen gab, ist bemerkenswert, denn sie ist ein Index der Einstellung der Ghanesen zur Berufsausbildung und zu handwerklicher Tätigkeit. Philip Foster berichtet, daß die Afrikaner hauptsächlich ein akademisch orientiertes

1) a. a. O., Appendix E

2) a. a. O., S. 37

Erziehungswesen verlangten, weil dies für die Afrikaner ökonomisch mehr verspreche als eine Berufsausbildung, und daß selbst diejenigen, die eine Berufsausbildung gehabt hätten, in "White-Collar Jobs" überwechselten.¹⁾ Dieser Behauptung ist entgegen zu halten, daß die Zahl der Berufsschüler nach der Guggisberg-Reform ständig zunahm und, wie berichtet, "many ex-trade school pupils, after working at their trade for wages for a few years to gain experience, are returning to their own districts and setting up in business for themselves".²⁾

Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, daß die Absolventen der Berufsschulen in "White-Collar Jobs" überwechselten. Dagegen gibt es einen Bericht dahingehend, daß "Of the 46 pupils who completed their course in June, 1929, all were found employment at their trades".³⁾ Das Gegenargument ist deshalb berechtigt, nämlich, daß die Kolonialregierung die akademische Ausbildung betonte, denn nur mittels einer solchen Ausbildung ließ sich der Bedarf der europäischen Administratoren und Händler an Schreibkräften und Dolmetschern befriedigen. Die Berufsziele und das Wirtschaftsinteresse der Afrikaner selbst waren für den

1) Foster, a. a. O., S. 64 - 67 und Foster "The Vocational School Fallacy in Development Planning" in Education and The Development of Nations (eds. Hanson, J. W. and Cole S. Brembeck), London 1966, S. 169

2) Report on the Education Department For the Year 1929/30, London 1930, S. 39

3) ebenda

Aufbau des Erziehungssystems nicht ausschlaggebend, sonst hätten die Kolonialherren, entsprechend den Wünschen der Bewerber, mehr Berufsschulen gebaut.

Bedenkt man, daß die koloniale Erziehungspolitik in Ghana nicht auf die Berufsziele und Interessen der Afrikaner abzielte, und daß die Afrikaner ihrerseits auch anfangs keine freundliche Einstellung zu dem neuen Erziehungswesen zeigten, so ist es bezeichnend, daß Ende 1929 nur 4,05 % der Bevölkerung Alphabeten waren.¹⁾ Es ist auch bemerkenswert, daß das Erziehungswesen eines der Sektoren war, deren öffentliche Haushaltsmittel während der Wirtschaftskrise der 30-er Jahre gesenkt wurden. Die Etatkürzung führte zum Stop der Expansion und zur Einstellung der Instandhaltung der vorhandenen Schulen in den 30-er Jahren.²⁾ Zu dieser Zeit zeigte sich ein gewisses nationales Erwachen und damit eine allgemeine Schulfreundlichkeit der Bevölkerung. Selbst die Bevölkerung im Norden wurde im allgemeinen schulfreundlicher.³⁾ Folglich errichteten und finanzierten die einzelnen "Native Administrations" eigene Schulen in ihren Provinzen. Die "Native Administration" im Norden z. B. baute 1939 drei Schulen.⁴⁾ Andere

1) a. a. O., S. 99. Gerechnet an dem 1921-er Zensus lebten 2.296.530 Afrikaner in dem Territorium gegenüber 1.903 Europäern.

2) McWilliam: a. a. O., S. 63

3) a. a. O., S. 67 - 68

4) Report on the Education Department For the Year 1939/40, London 1940, S. 4

"Native Administrations" bauten entweder neue Schulen oder stellten Geld für den Aufbau von Schulen und als Stipendien für Studenten in den Sekundarschulen zur Verfügung.

Die Zeit zwischen 1945 und 1955 brachte einen großen Aufschwung und begünstigte den Ausbau des Erziehungswesens in Ghana. Die Regierung erhöhte ihren Erziehungshaushalt von unter £ 300.000 im Jahr 1940 auf £ 347.564 in den Jahren 1944/45 und weiter auf £ 6.325.672 in den Jahren 1954/55.¹⁾ 1948 wurde die erste Hochschule in Ghana gegründet.²⁾ Diese wurde später in "University of Ghana" umbenannt. Die zweite Hochschule - heute "University of Science and Technology" genannt - wurde vier Jahre später gegründet.³⁾ Neben dem Aufbau der Hochschulen in Ghana wurde das Auslandsstudium stark gefördert. Ende 1948 zählte man 141 Stipendiaten und 112 Privatstudenten allein in Großbritannien.⁴⁾ Auf der Hochschule in Ghana selbst waren 90 Studenten.⁵⁾ Im gleichen Zeitpunkt nahm die Zahl der Sekundarschulen und -schüler zu.

Trotz der allgemein positiven Entwicklung des Erziehungswesens in Ghana ist der Norden hinter dem Gebiet der Ashanti und dem Süden stark zurückgeblieben.

1) McWilliam: a. a. O., S. 63 und 76

2) "Achimota School" war keine Hochschule in dem Sinne, sondern eine Art Studienkolleg

3) Es existiert seit 1962 eine dritte Hochschule

4) Report on the Education Department For the Year 1947/48, London 1949, S. 12

5) McWilliam: a. a. O., S. 77

Wie die Tabelle 2 verdeutlicht, hatte Ende 1948 nicht einmal 1 v. H. der Bevölkerung im Norden mehr als sechs Jahre Grundschulausbildung.

Tab. 2

Prozentsatz der Bevölkerung, die im Jahr 1948 sechs und mehr Jahre Grundschulausbildung hatte:¹⁾

Gebiet	Prozentsatz d. Bevölkerg.
Goldküste (Ghana)	4,0 %
Kolonie (Süden)	5,8 %
Ashanti (Zentralgebiet)	3,9 %
Norden	0,21 %

Wie schon erwähnt, ist die geringe Zahl der Alphabeten im Norden nicht nur auf den Mangel an Schulen zurückzuführen; die Zahl der Schulen im Norden nahm sogar stetig zu, so daß im Jahr 1948 60 Schulen dort zu zählen waren, gegenüber 86 im Ashantigebiet und 473 in der Kolonie (inklusive Volta-Bezirk).²⁾ Als Ursache des Erziehungsgefälles zwischen dem Norden und dem Süden gilt die negative Einstellung der nördlichen Bevölkerung zu dem europäischen Erziehungswesen. Denn am Beispiel der Ashanti zeigt sich, daß,

1) Gold Coast, Census of Population 1948, Accra Government printer, 1950

2) Report on the Education Department For the Year 1947/48, London 1949, S. 9

sobald sie ihre Einstellung zu dem neuen Erziehungswesen änderten, sich ihre Nachfrage nach den europäischen Schulen erhöhte und alsbald die Zahl ihrer Schüler sogar die der Schüler in der Westprovinz Südghanas und die der Volta-Provinz im Jahr 1960 übertraf. Die beiden letzteren Provinzen hatten 1948 mehr Schüler als die Ashanti. Die Tabelle 3 verdeutlicht die Entwicklungstendenzen in den Provinzen.

Tab. 3

Prozentsatz der Kinder im Schulalter, die 1960 in der Schule waren; verteilt nach Regionen:¹⁾

Region	Zahl d.Kinder i. Schulalter +)	Zahl d.Kinder im Schulalter i.d.Schule	v.H.d.Kinder im Schulalter i.d.Schule
West	327.620	132.660	40,5
Accra C.D.	105.970	63.170	59,6
Ost	273.160	136.010	49,8
Volta	194.850	89.630	45,9
Ashanti	270.940	132.000	48,7
Brong-Ahafo	140.440	44.700	31,8
Nord	276.760	32.380	11,7

+) Schulalter = zwischen 6. und 15. Lebensjahr

Viele Autoren und Bildungspolitiker haben auf die Gefahr des Bildungsgefälles zwischen den Regionen bzw.

1) Verarbeitet von "Ghana, Census of Population 1960, Advance Report of Volumes III a. IV, Accra: Census Office, 1962

Provinzen aufmerksam gemacht, da diese den Hauptstammesgruppierungen entsprechen. So meint Foster: "The most disturbing thing about regional and district differentials, ... is that they tend to coincide with ethnic divisions and become foci for political conflict".¹⁾ Wie wir im nächsten Abschnitt zu zeigen versuchen werden, hat Foster Recht. Doch diese Gefahr ist den verschiedenen ghanesischen Regionen seit der autonomen Selbstverwaltung im Jahr 1951 bewußt geworden und verschiedene erziehungspolitische Maßnahmen wurden ergriffen, um die Gefahr abzuwenden.

Als Nkrumah durch die erste Wahl in der Goldküste im Jahr 1951 die Macht über die autonome Selbstverwaltung erhielt, sah er das Bedürfnis, das Erziehungswesen im allgemeinen auszubauen und damit das Erziehungsgefälle zwischen dem Süden und dem Ashanti-gebiet einerseits und dem Norden andererseits abzubauen. Demzufolge wurde der sogenannte "Accelerated Development Plan For Education 1951" verfaßt. Der Grundsatz dieses Planes war, jedem Kind im Schulalter die Chance zu gewähren, eine Schulerziehung zu genießen.²⁾ Nach diesem Grundsatz führte die erste afrikanische Regierung unter Führung von Nkrumah unentgeltliche Schulerziehung für die ersten sechs Klassen in ganz Ghana ein. Neue Schulen wurden gebaut,

1) Foster, P.: Education and Social Change in Ghana, S. 190

2) Accelerated Development Plan For Education, 1951, London 1951, Foreword

aber man konnte keine allgemeine Schulpflicht einführen. Besonders im Norden war die Einführung der Schulpflicht unmöglich, denn es herrschte dort Mangel an einheimischen Lehrkräften, während Lehrkräfte aus dem Süden und dem Ashantigebiet nur durch materielle Vergünstigungen dazu bewegt werden konnten, dorthin zu gehen.¹⁾ Erst im Jahr 1961 konnte die Regierung die allgemeine Schulpflicht einführen. Um die Eltern und Kinder im Norden dazu zu bewegen, der Schulpflicht nachzukommen und die unentgeltliche Erziehung in Anspruch zu nehmen, wurden den Schülern und Studenten dort Stipendien gegeben. Zugleich vermehrte die Regierung die Zahl der Schulen und besonders der Sekundarschulen.

Die Vorteile des 'Accelerated Development Plans' haben sich in den 60-er Jahren dadurch gezeigt, daß im ganzen Land die Zahl der Alphabeten rapid zugenommen hat. Im Jahr 1966/67 zählte man 23,4 % der Bevölkerung über 15 Jahre, die lesen und schreiben konnten.²⁾ Aber der 'Accelerated Development Plan' hat unter anderem zwei Phänomene verursacht, die zu inter-ethnischen Konflikten führen. Diese sind "Ethnisierung der Schule"³⁾ und "interne Migration".

Unter "Ethnisierung der Schule" wird hier die Tendenz verstanden, die Schulen in den einzelnen Regionen bzw.

1) a. a. O., S. 8

2) Education in Ghana For the Year 1966/67, Accra 1967

3) Vgl. Foster: a. a. O., S. 212 - 213 u. S. 238 ff.

Provinzen durch die ethnisch dominante Gruppe in der gegebenen Region bzw. Provinz zu besetzen. Dies trifft besonders bei den Sekundarschulen zu. Deren Vermehrung in den Regionen hat dazu beigetragen, daß die Schüler es vorziehen, in die Schulen einzutreten, die sich in ihrer Region befinden. Dadurch entsteht auf der einen Seite eine Homogenisierung der Schulbevölkerung und eine Kommunikationsdistanz zwischen Schülern verschiedener Regionen bzw. Provinzen. Auf der anderen Seite tendieren fast alle Schulabsolventen dazu, vom Norden nach dem Süden und vom Land in die Städte, besonders in die drei Großstädte - Accra/Tema, Sekondi/Takoradi und Kumasi - zuzuwandern, um dort Arbeit zu suchen.¹⁾ Auf dem Arbeitsmarkt haben die Migranten aus dem Norden weniger Chancen, gut bezahlte Arbeit zu bekommen, weil sie weniger qualifiziert sind als die Arbeitnehmer aus dem Süden und dem Ashantigebiet. Hierdurch verstärkt sich die ethnische Rivalität und die Kluft zwischen den Ethnien vergrößert sich, denn es bildet sich allmählich ein Schichtungssystem, das mehr oder weniger ethnisch spezifisch ist. Nicht selten werden Migranten aus dem Norden als Hausdiener und Schwerarbeiter eingestellt, meist von Regierungsbeamten aus dem Süden.

Die Tendenz zum ethnisch spezifischen Schichtungssystem ist den Politikern aus dem Norden bewußt. Sie

1) Caldwell, J. C.: "Migration and Urbanization" in A Study of Contemporary Ghana (eds Walter Birmingham, I. Neustadt, E. N. Omaboe), Vol. 2. Some Aspects of Social Structure, London 1967, S. 111 - 146

fördern deshalb nicht nur unentgeltliche Schulbildung, sondern auch die gleiche Qualifikation für die Schüler im Norden. Nkrumah versuchte kurz vor dem Putsch im Jahr 1966 dieses Problem durch Zentralisierung des Erziehungswesens zu lösen. Nach seiner Vorstellung sollten alle Schulen durch eine zentrale Stelle kontrolliert werden; Schüler - besonders Sekundarschüler - sollten durch Stipendien und Quotenverfahren auf die Sekundarschulen im ganzen Land verteilt werden, ohne Rücksicht auf ihre regionale bzw. ethnische Herkunft.

Da das Militärregime und nach ihm die Busia-Regierung die Zentralisierungspolitik von Nkrumah für eine Politisierung des Erziehungswesens hielten, kündigten sie eine Dezentralisierungspolitik des Erziehungssystems an. Demnach sollte jede Region weitgehend ihre Schulen autonom verwalten. Finanzielle Mittel und Lehrpläne werden zwar von dem Erziehungs-Ministerium der Zentralregierung zur Verfügung gestellt, aber darüber hinaus darf jede Region eigene Schulen bauen und sie mit Lehrkräften und Schülern nach eigenem Ermessen besetzen. Jegliche parteipolitische Unterweisung in den Schulen ist untersagt.¹⁾

Da das seit Januar 1972 regierende Militärregime nach Busias Sturz die Dezentralisierungspolitik nicht geändert hat, darf an dieser Stelle zu den beiden

1) White Paper on the Report of the Education Review Committee, W. P. Nr. 9/68, 1967

Erziehungspolitiken von Nkrumah und Busia Stellung genommen werden. Nkrumah zielte mit seiner Zentralisierung und Politisierung des Erziehungswesens darauf ab, die Schule zu einer wirksamen Institution umzuwandeln, in der die Schüler und Studenten mit den Idealen und Werten der werdenden Nation vertraut gemacht werden sollten. Zugleich sollten durch die Politisierung der Schulen interethnische Kommunikation und Interaktion gepflegt werden. Die Dezentralisierungspolitik dagegen muß die interethnische Kommunikation und Interaktion erschweren, denn, wie Foster mit Recht bemerkt, die Tendenz zur Ethnisierung der Schule ist besonders in den Schulen stark, die nur Schüler aus der unmittelbaren Umgebung erfassen.¹⁾ Außerdem tendiert die Entpolitisierungspolitik dazu, einerseits den Ethnozentrismus zu verstärken und andererseits das nationale Bewußtsein der Schüler und Studenten herabzusetzen. Wir sind deshalb der Auffassung, daß die Dezentralisierungspolitik des Erziehungswesens in Ghana unter den gegebenen Umständen nicht zur nationalen Integration beiträgt.

Eine zweite Gegenpolitik, die das Militär- bzw. Busia-Regime nach Nkrumah einführte, verdient unsere Aufmerksamkeit. Um allen Kindern im Schulalter zumindest Volksschulerziehung zu gewährleisten, wie es in dem "Accelerated Development Plan For Education" festgelegt wurde, führte die Nkrumahregierung neben der

1) Foster, P.: a. a. O., S. 238

Schulgeldfreiheit Bücherzuschüsse für alle Schüler in den Primar- und Sekundarschulen und auf den Universitäten ein. Diese Erziehungspolitik erhöhte u.a. die öffentlichen Ausgaben für das Erziehungswesen von £G 6,5 Millionen im Jahr 1957 auf £G 15,2 Millionen im Jahr 1962. Ein Jahr vor dem Sturz Nkrumahs betrugen die Ausgaben für das Erziehungswesen NC 66,0 Millionen, das waren ca. 18,2 % des Gesamthaushalts.¹⁾ In den Jahren 1968/69 stiegen die öffentlichen Ausgaben für das Erziehungswesen von 18,2 % auf 20,7 % des öffentlichen Haushalts von insgesamt NC 429,3 Millionen.²⁾

Im Zuge ihrer Bemühungen, die Schulden des Staates zu tilgen oder zu stoppen, stellte die Militärregierung den Bücherzuschuß in den Volks- und Sekundarschulen 1966 ein. Die Busiaregierung ihrerseits strich Anfang 1971 den Bücherzuschuß für die Hochschulstudenten und führte ein "Loan Scheme" ein, wobei nur ein gewisser Prozentsatz der Studenten Stipendien erhalten konnte; alle anderen mußten mit Darlehen studieren. Diese letzte Maßnahme führte zu Unruhen unter den ghanesischen Studenten, sowohl in Ghana selbst, als auch im Ausland.³⁾

1) Vor der Abwertung und Wiederaufwertung war die Parität NC 2,45 = £G 1 = £ 1 Sterling

2) Budget Statement For 1968/69, Ministry of Finance and Economic Planning, Accra Ghana 1968

3) Das jetzige Militärregime hat das "Loan Scheme" abgeschafft

Langfristig gesehen dürfte diese Erziehungspolitik seit 1966 u. a. folgende Auswirkungen haben:

- 1) Die allgemeinen Schüler- und Studentenzahlen in allen Erziehungsinstitutionen von der Volks- bis zur Hochschule werden sinken, da die Eltern die Büchergebühren nicht bezahlen können, ihre Kinder nicht mehr zu Schule schicken bzw. von den Schulen nehmen werden, zumal die Regierung selber bis jetzt die Erfüllung der Schulpflicht nie ernsthaft kontrollieren konnte (Der Prozentsatz der Mittelschüler, die ihre Ausbildung an der Sekundarschule fortsetzen, sank von 15,8 % im Jahre 1964/65 auf 9,3 % im Jahr 1969/70).¹⁾
- 2) Das Erziehungsgefälle zwischen den ländlichen und den städtischen Gebieten wird größer, denn es sind die Eltern aus den ländlichen Gebieten, die von der Funktion der Schule nicht überzeugt sind und die deshalb nicht willens sind, das Schulgeld zu zahlen.
- 3) Das Erziehungsgefälle zwischen dem Süden bzw. dem Ashantigebiet und dem Norden wird sich vergrößern, denn, obwohl die Hochschulstudenten aus dem Norden weiterhin Stipendien und Bücherzuschüsse erhalten, wirkt sich die Büchergebühr in den Primarschulen mit den unter (1) geschilderten Folgen dahin aus, daß auch eine weitere

1) Ministry of Education, Education Statistics 1969/70

Ausbildung in den höheren Schulen nicht mehr in Frage kommen kann (Die Zahl der Volksschüler im Norden sank von 104.161 im Jahr 1966 auf 92.231 im Jahr 1969/70).¹⁾

Diese drei Wirkungen haben die Tendenz, ein Bildungsmonopol zugunsten der städtischen, wirtschaftlich wohlhabenden Beamten und Intellektuellen zu schaffen. Die Gefahr dieses Bildungsmonopols liegt darin, daß es eine Art ethnisch spezifisches Schichtungssystem ermöglicht, das die Kluft zwischen dem Süden bzw. dem Ashantigebiet und dem Norden erweitert.²⁾

Da das Ziel des postkolonialen Erziehungswesens die Integration der Bevölkerungsteile Ghanas ist, verdient diese Gefahr die Aufmerksamkeit der Regierung. Die Feststellung dieser Wirkungen der Erziehungspolitik in unserer theoretischen Diskussion soll darauf

-
- 1) Ministry of Education, Education Statistics 1966/67 und Ministry of Education, Education Statistics 1969/70
 - 2) Trotz seiner empirischen Feststellung: "In Ghana, it (die Sekundarschule) is not subjectively regarded as essentially the preserve of any social group", vertritt Foster auch die Ansicht, daß die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, daß die Sekundarschulen zum Monopol einer sozialen Subgruppe werden. Er schreibt deshalb weiter: "Whether this fluidity in recruitment patterns will persist is another question. Perhaps we are only looking at a stage in the development of social classes as we understand the term. If secondary education remains highly selective, then perhaps a much more restrictive pattern in the social composition of student bodies will ensue". Foster: a. a. O., S. 247 und 248

hinweisen, daß das europäische Erziehungswesen in einer ehemaligen Kolonie an und für sich nicht unbedingt zur Integration der Bevölkerungsteile führt. Statt dessen kann es auch zur Desintegration führen. Um das europäische Erziehungswesen zu einem wirksamen Integrationsmechanismus zu machen, braucht man zusätzlich eine Erziehungspolitik, die alle Bevölkerungsteile des Staates betrifft.

2) Erziehungsgefälle und politische Betätigung der Ethnien

Der vorhergehende Überblick über die historische Entwicklung des europäischen Erziehungswesens in Ghana hat gezeigt, wie die unterschiedliche Entwicklung des Erziehungswesens in den Regionen bzw. Provinzen der Goldküste Erziehungsgefälle zwischen den Ethnien bzw. Sprachgruppen verursacht hat. Als Folgeerscheinung hat sich das Erziehungsgefälle auf die sozialen, politischen und ökonomischen Beziehungen zwischen den Ethnien und Regionen ausgewirkt. Die Wirkungen des Erziehungsgefälles wurden erst in den Jahren nach 1946 akut, nachdem die nationalen Bewegungen organisiert wurden. Aber schon vor 1946 waren die Folgen der Erziehungsentwicklung zu spüren.

Da die Südbewohner die ersten waren, die die europäische Erziehung genossen, dominierten sie auf der kolonialen politischen Szene bis ca. 1946. Zwischen

1850 und 1926 waren alle afrikanischen Mitglieder des Legislative Council aus dem Süden, obwohl das Legislative Council seit dem Jahre 1901 die Interessen der ganzen Goldküste vertrat.¹⁾ Auch "Gold Coast Nationalism" wurde von den Intellektuellen aus dem Süden propagiert. Prominente "Nationalisten" wie Joseph Ephraim Casely Hayford und John Mensah Sarbah um die Wende des 19. Jahrhunderts waren alle Gebildete aus dem Küstengebiet.²⁾ Diese "Nationalisten" und ihre Mitarbeiter beschränkten um diese Zeit ihre nationalen Bewegungen auf "die Kolonie", d. h. den südlichen Teil der Goldküste und koordinierten ihre politische Betätigung mit Intellektuellen aus anderen britisch-westafrikanischen Territorien. Erst durch die Gründung der ersten politischen Partei auf ghanesischem Boden im Jahr 1947 wurden die Ashanti in die nationale Bewegung einbezogen. Wie wir gesehen haben, zählten die Ashanti und Küstenbewohner um diese Zeit 3,9 % bzw. 5,8 % ihrer Bevölkerung als Alphabeten gegenüber 0,21 % der Bewohner im Norden.

Während die Ashanti ihre erste Vertretung zum Legislative Council schon im Jahr 1946 schicken konnten, gab es die erste afrikanische Vertretung aus dem

1) Für die Liste der Mitglieder des Legislative Council siehe David Kimble: A Political History of Ghana 1850 - 1928, Oxford University Press, London 1965, S. 455 - 456

2) Omari, T. Peter: Kwame Nkrumah, The Anatomy of an African Dictatorship, Accra 1970, S. 19 - 20

Norden erst im Jahr 1950.¹⁾ Vor diesem Zeitpunkt war es nicht möglich, wichtige Positionen im 'Civil Service' und in den neuen ökonomischen Sektoren im Norden durch qualifizierte Einheimische zu besetzen. Da die Beamten aus dem Süden und dem Ashantigebiet kein Interesse an der politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung des Nordens zeigten, verhielten sie sich nicht selten wie Fremde. Nur hie und da erwähnten die "Gold Coast Nationalisten" die Northern Territories als ein Teilgebiet der Goldküste.²⁾ Die Northern Territories blieben deshalb im Vergleich zu den anderen Gebieten weit unterentwickelt.

Sobald die wenigen qualifizierten Schulabsolventen der Northern Territories in die Kolonialpolitik einbezogen wurden, nahmen sie ihre politische Situation wahr und leisteten dem Süden und dem Ashantigebiet politische Opposition. Sie organisierten im Jahr 1954 die Eingeborenen im Norden zu einer Northern Peoples Party unter der Führung ihres Repräsentanten im Kabinett, J. A. Braimah, nachdem er aufgrund einer Korruptionsanklage von seinem Ministerposten zurückgetreten war.³⁾ Wie Dennis Austin zusammenfaßt, wurde die Organisation der Eingeborenen im Norden zu einer politischen Partei, die gegen den Süden und Ashanti ab dieser Zeit mit Erfolg opponierte, möglich, denn "The emergence of a small, closely-linked group of educated northerners from the Tamale Middle Boarding

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 533 und 536

2) ebenda

3) Austin, Dennis: Politics in Ghana, 1946 - 1960, London 1964, S. 184

School and the Teacher Training College, the resentful attitude invariably shown by southerners posted as clerks or teachers to the north, and the frequently harsh treatment in Ashanti and the Colony of northern labourers, house servants, and watchmen - coupled with the obvious poverty of the region - helped to produce a strongly held belief that the north was not only different from the south but in danger of being subjected to its overhasty, over-radical politicians."¹⁾

Die Parteiführung der Northern Peoples Party brachte ihre Opposition gegen den Süden und das Ashantigebiet u. a. deshalb zum Ausdruck, weil die Bevölkerung im Norden in der Zentralregierung unterrepräsentiert war. "Den Zeitpunkt der Unabhängigkeit hielten die Repräsentanten ... darum noch nicht für reif, jedenfalls für so lange nicht, bis die Northern Territories als gleich starker Partner in einem föderalen System 'Ghana' mitsprechen und mitbestimmen könnten".²⁾

Ähnlich entstand die politische Opposition von Ashanti im Jahr 1954. Die Opposition der Ashanti gegen den Süden wurde zwar unmittelbar durch die Unzufriedenheit über ein Gesetz zur Festsetzung der Kakaopreise durch den Legislativrat, die unter dem Weltmarktpreis lagen, verursacht. Doch der mittelbare Grund der

1) a. a. O.: S. 185

2) Binder-Krauthoff, K.: Phasen der Entkolonialisierung - Eine Analyse kolonialpolitischer Relikte in Afrika, Berlin: Duncker und Humblot, 1970, S.116-117

Ashanti-Opposition gegen den Süden war die Unterrepräsentierung der Ashanti im Legislativrat.¹⁾ Aus diesem Grund ist die Argumentation berechtigt, daß die Opposition der Ashanti und des Nordens gegen die vom Süden organisierte nationale Partei - die Convention Peoples Party (C P P) -, die seit 1951 bis 1966 Ghana regierte, u. a. entstanden ist, weil die beiden Bevölkerungsteile des Kolonialterritoriums lange Zeit von der aktiven politischen Willensbildung der Zentralregierung ausgeschaltet waren.

Allerdings gaben andere oppositionelle Parteien oder Gruppen andere Gründe für ihre Attacke gegen die CPP an. Z. B. gab der Togoland Congress den Versuch der Änderung des status quo des britischen Mandatsgebietes innerhalb der Goldküste als Grund seiner oppositionellen Haltung gegen die CPP vor, weil die Ewes angeblich lieber eine Vereinigung mit dem französischen Togo anstrebten.²⁾ Doch wie bei den Ashanti und den Northern Territories war der unmittelbare Anlaß ihrer oppositionellen Haltung die Ausschaltung der neuen Ewe-Führungsschicht aus der politischen Willensbildung der Zentrale. Es ist anzunehmen, daß der Status des Ashanti-Territoriums und der Northern Territories als Protektorat die Verhinderung ihrer proportionalen Beteiligung an öffentlichen Einrichtungen zur Folge hatte.³⁾

1) Vgl. Binder-Krauthoff: ebenda

2) Austin, D.: a. a. O., S. 189

3) a. a. O., S. 38

Doch war vor 1946 die Bevölkerung dort noch nicht imstande, gebildete und politisch aktive Stammesrepräsentanten in das Legislative Council zu senden. Ähnlich gab es unter den Schulabsolventen der Ewes vor dem Jahr 1946 keine politisch organisierte Gruppe, die das Interesse der Ewes verteidigte. Es darf deshalb mit Recht gefolgert werden, daß neben dem Status der anderen Gebiete des Kolonialterritoriums, ausgenommen der 'Kolonie', der Mangel an gebildeten und politisch aktiven Stammesgenossen die Ausschaltung der Ashanti, des Nordens und des britischen Togo aus der politischen Willensbildung der kolonialen Zentralregierung bewirkt hat. Die Wechselwirkung zwischen dem Erziehungswesen, der Entstehung der gebildeten und politisch aktiven Stammesgenossen und der politischen Betätigungen in dem ganzen Kolonialterritorium bilden den Themenkreis des folgenden Abschnitts.

II.

Die nationalen Bewegungen als Folgeerscheinung des europäischen Erziehungswesens

1) Europäische Erziehung und Afrikanische Reaktion

Wie in dem vorhergehenden Abschnitt angedeutet, standen die Einführung des europäischen Erziehungswesens und die später verstärkten Bemühungen, dieses auszubauen, in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung der britischen Kolonialherrschaft. Das unmittelbare Ziel ihrer Erziehungspolitik war die Produktion von Arbeitskräften, die in die europäische rationale Arbeitsorganisation hineinpassten. Wie wir weiter unten zeigen werden, war es nicht die Absicht der Kolonialherrschaft, Afrikaner auszubilden, die später die Landesregierung übernehmen konnten. Das System der "Indirect Rule", wobei das autochthone Herrschaftssystem der Stämme in die Kolonialherrschaft einbezogen wurde, machte die Ausbildung einer durch europäische Erziehung neu entstandenen Herrschaftsträgergruppe unwichtig. Außerdem betrachteten die Kolonialherren die traditionellen autochthonen Herrschaftsträger als ihre "natürlichen" Nachfolger. Aus diesem Grund beschränkten sich die Schulen der Kolonialzeit auf die

Ausbildung von Lehrkräften, Katecheten, Priestern, Dolmetschern, Sekretären und Büroangestellten.

Da es darum ging, diese Arbeitskräfte in die europäische Arbeitsorganisation einzuordnen, wurde es unentbehrlich, ihnen die europäischen Normen, Kulturwerte und Verhaltensweisen beizubringen. Mit anderen Worten, es wurde nötig, die afrikanischen Normen, Kulturwerte und Verhaltensweisen durch europäische zu ersetzen.¹⁾ Sowohl de facto wie auch de jure wurden von den Missionaren und der Kolonialregierung Maßnahmen unternommen, die afrikanischen Kulturwerte, Normen und Verhaltensweisen durch die der Europäer zu überlagern.

Schon 1868, also etwa 6 Jahre bevor die Briten das Küstengebiet formell zur Crown Colony deklarierten, erließ der Administrator H. T. Ussher eine "Native Customs Regulation Ordinance", die das "Yam Custom" (Yambrauchtum) und das damit verbundene Ritual in der Stadt Cape Coast verbot. Im Jahr 1892 wurde diese Ordinance in eine Native Customs Ordinance umgewandelt und für alle 12 Städte in der Kolonie

1) In dieser Hinsicht spricht man in der Literatur vom Kulturimperialismus der Kolonialherrschaft. Doch der Kulturimperialismus kann eher im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen und politischen Imperialismus schlechthin konzipiert werden, denn er ist ein integrierender Bestandteil der ökonomischen und politischen Formen des Imperialismus überhaupt. Siehe Moumouni, A.: a. a. O., S. 100 - 104; Fanon, Frantz: The Wretched of the Earth, Penguin Books 1970 und Dankwerts, D. u.a.: Die Sozialwissenschaften in der Strategie der Entwicklungspolitik, Frankfurt 1970

verbindlich gemacht.¹⁾ Die Missionare ihrerseits predigten die Minderwertigkeit bzw. Verteufelung der afrikanischen Kulturen. "... the traditional forms of training for citizenship (as, for example, the Dipo custom among the Krobos) were regarded as 'bulwarks of Satan', and schoolchildren were trained to be citizens of minority Christian communities rather than the community as a whole. African dancing and music were for the same reason banned from the curriculum."²⁾ An ihrer Stelle wurden europäische, christliche Lebensweisen und Normen angeboten. "Everyday life in Cape Coast took on the colour of the Victorian era. ... Beeton's Complete Etiquette for English Gentlemen sold at the Bookshop. English clothing and English names were postulates of the christian life. It was undoubtedly an English Kingdom of God that the Cape Coast prophets looked forward to."³⁾ Die Afrikaner wurden sogar je nach der Intensität ihrer Nachahmung der europäisch-christlichen Normen und Verhaltensweisen eingestuft. Europäische Kleidung, christliche Namen und die Beherrschung der englischen Sprache wurden zum Statussymbol der Afrikaner sowohl unter sich, wie auch gegenüber den Europäern.

Die systematische Europäisierung ging so weit, daß die Ghanesen von der Minderwertigkeit ihrer eigenen

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 132

2) McWilliam, H. O. A.: a. a. O., S. 25

3) a. a. O., S. 22

Kultur überzeugt wurden und sich mit den Europäern identifizierten. Dadurch wurde den Missionen der Weg gebahnt, die Bekehrten der traditionellen Verwandtschaft zu entfremden und sie in eine christliche Religionsgemeinschaft zu versetzen. Diese Selbstentfremdung geschah sowohl auf sozialer wie auch auf geographischer Ebene. Damit wurden die Alphabeten, die zugleich bekehrt waren, von den Analphabeten, die oft unbekehrt waren, abgesondert.¹⁾

Paradoxerweise aber führten die Eurpäisierungs- und Absonderungsmaßnahmen der Kolonialadministratoren und der Missionare nicht zur Detribalisation, denn das europäische Erziehungswesen schuf den Widerstand gegen die Politik der Kolonialherrschaft und der Missionen. Während die Missionen und die Kolonialregierung die Schule als Instrumentarium zur Einordnung der Afrikaner in die europäisch-christliche Gemeinschaft benutzten, unterschätzten sie die Nachwirkungen der Schule auf die Afrikaner, nämlich die Gier nach weiterer Ausbildung. Die Afrikaner lernten bald durch die Schule, daß "it has been the ability to read and write that has given the European his controls over man and nature".²⁾ Aus diesem Grund erhöhte sich nicht nur die Nachfrage der Afrikaner nach mehr, sondern

1) Unter den Ghanesen hat man nicht selten die Alphabeten mit den Christen gleich gesetzt.
Vgl. hierzu Kimble, D.: a. a. O., S. 74

2) Herskovits, C. M.: Some Contemporary Developments in Sub-Sahara Africa, in Africa and the Modern World, ed. C. W. Stillman, Chicago 1955, S. 271

auch nach besseren und höheren Schulën.

Bis zur Depression der Dreißiger Jahre war in ganz Ghana nur eine einzige höhere Schule, die als College funktionierte. Diese war das Achimota College. Es existierte zwar auch schon seit 1827 das Fourah Bay College in Sierra Leone, wo Ghanesen wie auch Nigerianer studieren konnten. Doch auf diesen beiden Colleges wurde nur die Mittelstandsschicht ausgebildet. Ein Plan von Gouverneur Guggisberg in den Jahren 1927/28, nach dem eine medizinische Hochschule in Accra aufgebaut werden sollte, wurde von seinem Nachfolger, A. R. Slater im Jahr 1929 als verfrüht abgelehnt.¹⁾ So mußten Ghanesen, die Medizin und andere Hochschulfächer, wie Volkswirtschaft, Rechtswissenschaft und politische Wissenschaft studieren wollten, nach Europa oder in die USA gehen. Und da sich nur wenige Leute das Studium im Ausland leisten konnten, mußten sich die meisten mit Ausbildungen als Lehrkräfte, Hilfskräfte in der Landwirtschaft, medizinische Assistenten, untergeordnete Staatsbeamte, u.dgl. begnügen.

Die Kritik der Afrikaner, daß ihnen die Missionare und die Kolonialherren nur so viel Schulerziehung gewährt hätten, wie sie in den untersten Stellen der europäischen Arbeitsorganisation benötigten, wurde aktuell und politisch von Bedeutung. Wie schon erwähnt, erkannten die Ghanesen bald, daß Schulerziehung zur ökonomischen und politischen Macht führt.

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 122

Nun entsprach die Realität ihren Erwartungen nicht. Aufgrund ihres Bildungsniveaus wurden sie in der Arbeitsorganisation niedriger eingestuft und erhielten weniger Einkommen als die Kolonialherren. Im politischen Bereich waren die Kolonialherren nicht geneigt, die Schulabsolventen in der politischen Administration zu integrieren.

Man mag argumentieren, daß die Kolonialherren mit Recht die Afrikaner abgelehnt hätten, weil sie nicht genügend qualifiziert gewesen wären. Aber dann würde man zu dem argumentum circulum kommen, nämlich, warum haben die Kolonialherren die Afrikaner nicht so ausgebildet, daß sie in die Kolonialadministration aufgenommen werden konnten. Dieses argumentum circulum würde uns nicht weiter führen. In der Tat gab es Ghanesen, die sich im Ausland weitergebildet hatten und deshalb qualifiziert genug waren, um in den gleichen Sektoren tätig zu werden, wie die europäischen Administratoren. Seit 1850 gab es einige Afrikaner in Schlüsselpositionen. James Bannerman wurde Lieutenant Governor; im Jahr 1851 waren von den 12 neu ernannten Friedensrichtern die Hälfte Afrikaner, seit etwa 1860 gab es auch afrikanische Anwälte.¹⁾ Doch im allgemeinen fürchteten sich die Kolonialherren vor politischem Selbstmord. Die Aufnahme der Afrikaner in die Kolonialadministration hätte bedeutet, daß die ghanesischen Schulabsolventen eventuell die Administration der Kolonie hätten übernehmen können.

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 65 ff.

Zwar waren sich die Kolonialherren dessen bewußt, daß sie eines Tages das Land verlassen und den Ghanesen die Verwaltung übergeben würden, wie es in dem "Bond of 1844" niedergelegt war.¹⁾ Doch beabsichtigten sie, die Verwaltung nicht den "Black English Gentlemen", wie sie die Alphabeten zynisch nannten, zu überlassen, denn diese waren ihrer Meinung nach keine Repräsentanten der autochthonen Gesellschaft. Sie beabsichtigten vielmehr, den traditionellen Herren, d. h. den Häuptlingen als Repräsentanten der autochthonen Gesellschaft die Regierung zu übergeben. Aus diesem Grund wurden nicht selten versucht, qualifizierte Ghanesen zu diffamieren und ihnen dadurch den Einbruch in die Kolonialverwaltung unmöglich zu machen.

Die Haltung der Kolonialherren den Alphabeten gegenüber erzeugte um die Wende des 20. Jahrhunderts eine Kette von Reaktionen seitens der Ghanesen, die David Kimble als "The Beginnings of Cultural Nationalism" bezeichnet hat.²⁾ Diese Kette von Reaktionen als den Anfang des Kulturnationalismus zu bezeichnen, wäre eine Vereinfachung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Gruppen der Alphabeten als Mitglieder verschiedener Ethnien einerseits und der Beziehungen zwischen den Alphabeten en bloc und den Kolonialherren andererseits. Wie wir hier zeigen werden, führte die

1) Ward, W. E. F.: a. a. O., S. 194 - 195

2) Kimble, D.: a. a. O., S. 517

Reaktion der Alphabeten gegen die Haltung der Kolonialherren in vielen Fällen zu Ethnozentrismus unter den Alphabeten selbst und verursachte deshalb Spaltungstendenzen. Wir wollen deshalb an dieser Stelle die Reaktion der Alphabeten als "Kulturrenaissance" bezeichnen.

Die Kulturrenaissance äußerte sich in Form von Pflege der autochthonen Sprachen als Schrift- und Unterrichtssprachen, von Unterstützung der autochthonen Institutionen und im Beginn der Geschichtsschreibung durch Ghanesen. Der Versuch, die autochthonen Sprachen zu Schriftsprachen zu machen und die englische Sprache durch sie zu ersetzen, zeigt deutlich die ambivalente Einstellung der Alphabeten. Unter dem Motto: "Let every foreign tongue alone, till you can read or write your own"¹⁾ schrieben schon 1868 einige Ghanesen - unter anderem Timothy Laing, D. L. Carr und J. P. Brown - den Bremer-, Basel- und Wesleyanmissionaren folgend, die Grammatik ihrer Sprachen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren Stimmen zu hören, die vorschlugen, man sollte Akan (Fanti, Ashanti, Akim, Denkera, Akwapim, Wassaw und Akwamu) so entwickeln, daß sie als Unterrichtssprache gebraucht werden könnte.²⁾ Als aber Gouverneur Guggisberg versuchte, dieser Sprachrenaissance der Afrikaner eine gesetzliche Unterstützung zu geben, bezeichnete die Kritik seine Erziehungspolitik als imperialistisch.

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 512

2) ebenda

Unter sich waren die Befürworter der Sprachpflege in ein Dilemma geraten. Zunächst war keine Sprachgruppe bereit, ihre Sprache zu opfern und eine andere autochthone Sprache als Nationalsprache zu akzeptieren. Wie Dietrich Westermann in einem seiner Berichte über die ghanesischen Sprachen kommentiert, waren Ethnozentismus und Stammesantagonismus unter den Ghanesen sehr stark, denn sie hatten das Gefühl: "that language is a valuable possession the loss of which would impair the individuality and integrity of the group".¹⁾ Aus diesem Grund konnten selbst die eifrigsten Verfechter der Eingeborenen Sprachen keine einzige von ihnen als Alternative zur englischen Sprache durchsetzen.

Indirekt förderten die Verfechter der einheimischen Sprachen selbst den Gebrauch der englischen Sprache als lingua franca. Bei ihren Kongressen, Versammlungen u.dgl. gebrauchten sie Englisch als ihr Kommunikationsmedium. Wichtige Parteidokumente, Protokolle, Zeitschriften, Literatur u.ä.m., die den antikolonialen Bewegungen dienen sollten, wurden in englischer Sprache verfaßt. Man hat aus diesem Grund die Reaktion der ersten Generation der Träger der nationalen Bewegungen als "intellektuelle Bewegung" bezeichnet und ihren Trägern den Vorwurf gemacht, daß sie sich mit der europäischen Kultur identifiziert hätten. Dieser Vorwurf kann nicht für alle gelten, denn die historischen Unterlagen deuten darauf hin, daß es gerade die

1) Zit. nach Kimble, D.: a. a. O., S. 516

Hochgebildeten waren, die die blinde Nachahmung der europäischen Kultur anfochten. Unter diesen Gegnern waren vor allem Casely-Hayford und Mensah-Sarbah, die Rechtsanwälte und Politiker waren. Sie untersuchten und schrieben u.a. Monographien über die Gewohnheiten und Sitten ihrer Landsleute. Andere Gebildete kritisierten die Übernahme der europäischen Bekleidung durch die Afrikaner. Vor allem wurde die Annahme der europäischen und christlichen Namen in der Schule und in der Kirche durch die Afrikaner stark angegriffen, denn sie wurde als "Selbstentfremdung" der Afrikaner betrachtet.¹⁾

Der Kampf gegen die "Selbstentfremdung" führte zur ersten Geschichtsschreibung durch Ghanesen selbst. Hier wieder waren Casely-Hayford und Mensah-Sarbah hervorragend. Im Gegensatz zu der Geschichtsschreibung der Europäer über die Ghanesen, die sich viel mehr mit der modernen Situation des Kolonialismus in Ghana beschäftigte, befaßten sich die Ghanesen mit der Beschreibung der politischen und juristischen Institutionen der einzelnen Ethnien. Beispiele waren die Beschreibung der "Fanti Customary Laws" und des "Fanti Law Report" von Mensah-Sarbah in den Jahren 1897 bzw. 1904 und der "Gold Coast Native Institutions" von Casely-Hayford im Jahr 1903. Die letztere untersuchte die Herrschaftsstruktur der Akan-Sprachgruppen.

1) Für eine detaillierte Untersuchung dieses Phänomens siehe D. Kimble: a. a. O., S. 517 - 520

Diese Geschichtsschreibung erzeugte eine Bewegung einer Gruppe der Intelligenz, die behauptete, das europäische durch das autochthone Herrschaftssystem ersetzen zu können. Diese Behauptung war, wie bei der Sprachrenaissance, kurzsichtig, denn die Geschichtsschreibung zu der Zeit befaßte sich nicht mit den Herrschaftsstrukturen aller Ethnien in der Goldküste, sondern einseitig mit der Herrschaftsstruktur und politischen und juristischen Struktur der Akan-Sprechenden. Zwar verwiesen manche Geschichtsschreiber auf die Goldküste als eine Nation, wie das Attoh Ahumah in seiner Monographie "The Gold Coast Nation and National Consciousness" getan hat. Doch die ghanesischen Geschichtsschreiber in der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg befaßten sich exklusiv mit der sozio-politischen Struktur der Akans. Es war deshalb zu erwarten, daß die anderen Sprachgruppen Widerstand leisten würden.

Ferner waren die profiliertesten Politiker, die selber die sozio-politische Struktur der Akan untersuchten, zugleich diejenigen, die die Entwicklung des Legislative Council nach dem englischen Muster anstrebten. Casely-Hayford wird in diesem Zusammenhang häufig erwähnt. Es ist deshalb unklar, ob diese erste Generation von Trägern der nationalen Bewegungen traditionalistisch eingestellt oder verwestlicht waren. Zumindest lassen sich Persönlichkeiten wie Casely-Hayford, John Mensah-Sarbah oder Attoh-Ahumah

weder als traditionalistisch eingestellt, noch als verwestlicht kategorisieren.¹⁾

Ihre Konzeption des Nationalismus als einer Reaktion gegen den Kolonialismus erwies sich auch als zweideutig. Auf der einen Seite sprachen sie von "Gold Coast Nationalism", auf der anderen von "British West African Nationalism".²⁾ Besonders Casely-Hayford bewegte sich zwischen diesen beiden Nationalismen und wurde der erste Präsident des "National Congress of British West Africa", der im Jahr 1920 ins Leben gerufen wurde. Er starb zehn Jahre danach.

Würde man versuchen, auf Grund der politischen Betätigung der ersten Generation von ghanesischen gebildeten Politikern die nationalen Bewegungen vor dem zweiten Weltkrieg zu kategorisieren, so wird man sie eher als die Suche nach Selbstidentität, statt als "Kulturnationalismus"³⁾ bezeichnen müssen. Die gebildeten Politiker suchten ihre Selbstidentität nicht nur in Ghana und in den ghanesischen Kulturen, sondern auch in Westafrika bzw. Afrika überhaupt. Dabei dienten ihnen das europäische Erziehungswesen

1) Man kann sie auch nicht als radikal oder revolutionär bezeichnen, wie wir im nächsten Abschnitt zeigen werden.

2) Casely-Hayford nahm Kontakt zu den Neger-Pan-Afrikanisten Booker T. Washington und Du Bois auf, aber ihre Wirkung auf ihn war nicht besonders stark

3) Nach Kimble, D.: a. a. O., S. 517

und Herrschaftssystem als Vehikel zur Selbstentfaltung. Deshalb verlangten sie nach mehr und höheren Schulen und strebten eine Entwicklung des Legislative Council nach dem britischen parlamentarischen Muster an. Ihre Reaktion auf die Kolonialherrschaft war aus diesem Grund eklektischer Natur, ohne radikal oder revolutionär zu sein. Diese eklektische Reaktion hatte unterschiedliche Wirkungen auf die nationalen Bewegungen der Nachkriegszeit in Ghana. Die traditionalistische Haltung, der britische Parlamentarismus und der Pan-Westafrikanismus der ersten Generation von ghanesischen gebildeten Politikern hatten jeweils auf J.B. Danquah, Kwame Nkrumah und K. A. Busia unterschiedliche Wirkungen, die die politische Szene in Ghana nach dem zweiten Weltkrieg beherrscht haben. Das Auftreten dieser zweiten Generation von gebildeten ghanesischen Politikern kennzeichnet eine neue Ära in der Reaktion der Alphabeten gegen die Kolonialherrschaft und damit in der politischen Betätigung der Ghanesen überhaupt.

Foster hat in seinem Werk: "Education and Social Change in Ghana" nachgewiesen, daß die nationalen Bewegungen in der Nachkriegszeit mit Erfolg organisiert wurden, weil die Arbeitslosigkeit unter den Primarschulabsolventen äußerst akut war und weil sie den Europäern äußerst feindlich gegenüber standen.¹⁾ Es darf aber nicht vergessen werden, daß die Bereitschaft der "Kerngruppe",²⁾ die sich nach ihren Erlebnissen und

1) Foster, P.: a. a. O., passim

2) Francis, E.: Ethnos und Demos, S. 66

Erfahrungen als Studierende im europäischen und amerikanischen Ausland zum Ziel setzte, die Gesellschaft gegen die europäische Herrschaft zu organisieren oder die Gesellschaft der europäischen Vormundschaft zu entreißen, tonangebend für die Organisation und den Erfolg der nationalen Bewegungen war.

Es wurde schon erwähnt, daß sich bereits Anfang der Vierziger Jahre die Zahl der Ghanesen, die ins Ausland fuhren, um dort ihre Ausbildung fortzusetzen, erhöhte. Die meisten dieser Studierenden gingen nach England und in die USA. Hauptsächlich die sozialwissenschaftlichen und philosophischen Fächer und die Rechtswissenschaft wurden von diesen Studenten belegt. Ende 1948 verteilte sich die Zahl der ghanesischen Studenten an englischen Universitäten wie folgt:

"Arts 47, Commerce 6, Economics 1, Engineering 9, Law 29, Linguistics 7, Medicine 19, Public Administration 4, Science 13, Education 59, Theology 5"¹⁾ Obwohl wir es hier nicht mit der Beziehung zwischen Fachstudium und späterer politischer Betätigung der Studenten zu tun haben, sei bemerkt, daß es häufig die Studenten der sozialwissenschaftlichen, philosophischen und juristischen Fächer waren, die politisch aktiv engagiert waren. Danquah, Nkrumah und Busia waren alle Studenten der sozialwissenschaftlichen, philosophischen und juristischen Fächer.

1) Report on The Education Department For the Year 1947/48, Gold Coast 1949, S. 12

Das Studium im europäischen und amerikanischen Ausland verdeutlichte ihnen die Rassenvorurteile des weißen Mannes und die Ideologie der Minderwertigkeit der Afrikaner. Die soziale Lage dieser Studenten im Ausland mag teils mit der sozialen Lage der Neger in der amerikanischen Gesellschaft vergleichbar sein. Schon in der Schule in Afrika haben sich die Studenten die europäischen Verhaltensweisen und -normen angeeignet. Manche hatten sogar europäische Namen übernommen. In der Metropole stoßen sie auf Rassenvorurteile und -absonderung. Im Gegensatz zu den amerikanischen Negern haben sie aber, wie wir schon gezeigt haben, trotz der Selbstentfremdungstendenz ihre traditionellen Verhaltensweisen und -normen nicht ganz verlernt. Aus dieser Situation greifen sie auf ihre traditionellen Verhaltensweisen und -normen zurück. Diese Reaktion mag eine Erklärung dafür sein, warum die Afrikaner im europäischen und amerikanischen Ausland eine starke Zuneigung zu ihrer Tradition und Kultur entwickeln und ein nationales Gefühl aufweisen, das stark an Rassismus grenzt. T. S. Simey bringt dies deutlich zum Ausdruck, wenn er darauf hinweist, der Nationalismus afrikanischer Studenten sei "an outlet for the feeling of frustration caused by their strong reaction to the colonial and color status given to them in Britain".¹⁾

Aus der Erkenntnis ihrer sozialen Lage und um aus der

1) Simey, T. S.: "Adjustment Problems of Negro and Immigrant Elites", Art. in Race Relations in World Perspective, ed. A. W. Lind, Honolulu 1955, S. 303

durch sie ausgelösten Frustration herauszukommen, gründeten sie para-politische Bewegungen, die ihnen soziale und politische Zuflucht gewährten. So entstand im Jahr 1925 unter Mitwirkung von Danquah (Ghanese) und Ladipo Solanke (Nigerianer) die "West African Students Union" (WASU) in England.¹⁾ Laut ihrer Satzung übernahm sie die Aufgabe, den Mitgliedern ein Informationszentrum und eine politische Ausbildung in der Organisation nationaler Bewegungen zu geben. Im Sinne der Tradition des West African Congress, von dem sie Unterstützung bekamen,²⁾ hofften sie, durch die WASU die Basis einer "westafrikanischen Nation" zu bilden. In einer ihrer Resolutionen hieß es: "... it is the desire of the people of West Africa to become, remain and form a definitely integral political unit".³⁾

Zwar wurde das Ziel der "panbritisch-westafrikanischen Nation" nicht erreicht, denn die aktive Organisation der nationalen Bewegungen in den einzelnen britisch-westafrikanischen Kolonialgebieten nach dem zweiten Weltkrieg führte bald zu Konflikten unter den Ghanesen, Nigerianern und Sierra Leoneesen einerseits und unter den ethnischen Gruppen der einzelnen Staaten andererseits. Doch kann die Wirkung der WASU auf die nationalen Bewegungen in Britisch-Westafrika und vor allem in Ghana nicht unterschätzt werden. Fast alle Politiker

1) Kimble, D.: a. a. O., S. 549

2) ebenda

3) Zitat nach Coleman, J. S.: Nigeria, S. 239

und Führer der zweiten Generation in Britisch-Westafrika haben direkt oder indirekt Kontakt mit der WASU gehabt und eine Art politischer Ausbildung durch sie genossen. Es ist deshalb richtig, die WASU (wie auch die anderen afrikanischen Studenten-Unionen im Ausland¹⁾) als politische Erziehungsinstitution für die Träger der nationalen Bewegungen zu bezeichnen. So hat Simey mit Recht darauf hingewiesen, "... the Negro student societies are a useful means of obtaining political importance for their members on their return home; the experience they obtain in Britain is often regarded as a training for practical politics."²⁾

Simeys Aussage wird dadurch bestätigt, daß die WASU und auch andere Studenten-Unionen als Kontaktzentren zwischen Afrikanern und weltbekannten Philosophen, Politikern und Sozialisten dienen. Durch die WASU wurde Kontakt mit Mitgliedern der britischen Fabian Society, der Labour Party und der sowjetkommunistischen Partei Rußlands hergestellt. Durch ihre Teilnahme an pan-afrikanischen Kongressen begegneten die Mitglieder der WASU den Vätern und Wortführern der pan-afrikanischen Bewegungen, Du Bois, Garvey und George Padmore. Wie wir zu zeigen haben, hat die Begegnung mit diesen Philosophen, Politikern und Sozialisten

1) Die Satzung der Afrikanischen Studenten-Union, München, gegründet im Jahr 1958, zeigt ähnliche Züge.

2) Simey, T. S.: a. a. O., S. 303

die Träger der nationalen Bewegungen in der Nachkriegszeit in Ghana unterschiedlich geprägt.

2) Die Bildungselite als Trägerin der nationalen Bewegungen

Wir haben in dem vorangegangenen Abschnitt zu zeigen versucht, daß die rassische Polarisierung und der Ausschluß der Alphabeten und Hochschulabsolventen von Machtpositionen innerhalb der Kolonialadministration Frustration und Reaktion gegen die Kolonialherrschaft verursacht haben. Indes führten die Frustration und die Reaktion in sich nicht zur Organisierung von nationalen Bewegungen. Erst als sowohl die gebildete Schicht, wie auch die Masse von Volksschulabsolventen den Druck der Frustration empfanden, organisierten sie sich gegen die Kolonialisten. Zwar stand die Masse der Volksschul- und Sekundarschulabsolventen den Kolonialherren feindlich gegenüber. Dennoch besaß sie solche Ziele und Vorstellungen von organisierten Bewegungen als Kampfweise gegen die Herrschaft der Kolonialisten nicht explizit, auch wenn sie ein Potential für die nationale Bewegung bildete. Erst als eine Kerngruppe von Aktivisten die soziale Lage nicht nur als kritisch empfand, sondern auch überzeugt wurde, daß etwas dagegen unternommen werden könnte, wurde von ihnen die Masse gegen den gemeinsamen Feind mobilisiert.

Es gilt in diesem Zusammenhang für den Fall Ghanas die Faustregel, die Hans Toch für die Entstehung einer sozialen Bewegung aufgestellt hat. Nach ihm gilt folgende Regel: "For a person to be led to join a social movement, he must not only sense a problem, but must also (1) feel that something can be done about it and (2) want to do something about it himself. At the very least, he must feel that the status quo is not inevitable, and that change is conceivable"¹⁾ Zu dieser Faustregel muß hinzugefügt werden, daß erst dann von einer sozialen Bewegung die Rede sein kann, wenn die Individuen kollektiv organisiert werden und sich mit den Normen und Zielen der Kerngruppe identifiziert haben.²⁾

Es wird anderswo argumentiert, daß nationale Bewegungen in Ghana schon vor dem 20. Jahrhundert organisiert wurden. Als allererste wird die "Ashanti Confederacy" (gegründet Anfang des 18. Jahrhunderts) genannt. Nach ihr folgt die "Fanti Confederation", die in der Zeit zwischen 1868 und 1873 existierte. Unter den Autoren, die diese Meinung vertreten, sind David Apter, David Kimble und K. A. Britwum zu erwähnen.³⁾ Diese beiden

1) Toch, Hans: The Social Psychology of Social Movements, New York 1965, S. 11

2) Vgl. Wilkinson, Paul: Social Movement, London 1971, S. 27

3) Apter, David: Ghana in Transition, New York 1963, S. 24 ff; Kimble, D.: a. a. O., S. 222 ff und 265 ff und Britwum, K. A.: Historical Origin of National Movements in Ghana. Art. in Journal of The University of Cape Coast, Ghana 3rd. Ed. Vol. 2 No. 1, June 1971, pp. 13 - 19

Bewegungen waren keine gegen den Kolonialismus organisierten. Die erste war ein Zusammenschluß der Ashanti zur Selbstbefreiung von der Herrschaft der Denkyira, denen die Ashanti tributpflichtig waren. Die Ashanti selber wurden, nach ihrer Selbstbefreiung von den Denkyira, expansionistisch und imperialistisch. Obwohl sie zwischen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts mit dem britischen Imperialismus in Konflikt gerieten, war dies keines der Ziele, für die die "Confederacy" gegründet wurde. Solange die Briten Expansionismus und Imperialismus der Ashanti nicht beeinträchtigten, war diesen die Anwesenheit der britischen Kolonialherren auf dem Boden der Goldküste gleichgültig. Die Briten wurden erst durch die "Fanti Confederation" in den Krieg gegen die Ashanti hineingezogen.

Ähnlich schlossen sich die Fanti-Häuptlinge in einer "Confederation" zusammen, um sich gegen den expansionistischen und imperialistischen Krieg der Ashanti zu verteidigen. Ihr Ziel war nicht anti-britisch-imperialistisch. Im Gegenteil ersuchten sie sogar die Briten um Unterstützung gegen ihre Feinde, die Ashanti.

Ein anderes allgemeines Charakteristikum dieser frühen nationalen Bewegungen ist, daß keine von den Gebildeten organisiert wurde. Besonders die "Ashanti confederacy" war ausschließlich eine Angelegenheit der traditionellen Führerschaft, d. h. der Häuptlinge.

In der "Fanti Confederation" waren zwar einige bekannte afrikanische Rechtsanwälte, Lehrer und Priester, aber diese waren Rechtsberater und Protokollführer, nicht Organisatoren.¹⁾

Die erste Bewegung, die durch die Gebildeten ins Leben gerufen wurde, war die "Aborigines' Rights Protection Society". Diese wurde 1897 gegründet. Zwar war sie "the first organized protest on anything approaching a national scale in the Gold Coast - i.e. in the former 'Colony and Protectorate' ", wie Kimble schreibt.²⁾ Aber diese blieb bis zu ihrer Auflösung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Zusammenschluß der Küsten-Intellektuellen und ihrer traditionellen Führer. Die Massen der Alphabeten und Analphabeten blieben von der Bewegung unberührt. Die "Society" wurde ursprünglich gegründet, um die "Landbill" der Kolonialregierung zu bekämpfen. Nach ihrem ersten Erfolg gegen die "Landbill von 1897" wurde sie zu einer Art "außerparlamentarischer Opposition". In ihrem Status als eine "außerparlamentarische Opposition" kann die "Society" kaum als eine gegen den Kolonialismus gerichtete Bewegung bezeichnet werden. Denn sie war u. a. sogar bestrebt, die Beziehungen zwischen der Kolonialherrschaft und der autochthonen Bevölkerung zu harmonisieren. In ihren Statuten sah sie u.a. als

1) Vier von ihnen waren James Hutton Brew, James F. Amissah, George Kuntu Blankson und Rev. Joseph Hayford.

2) Kimble, D.: a. a. O., S. 330

ihre Aufgabe vor: "to inculcate upon the members the importance of continued loyalty to the British Crown and educate them to a proper and correct understanding of the relations which have existed for about 400 years between Great Britain and this country (d. h. Goldküste)," und "to be the medium of communication and right understanding between the Government and the peoples,"¹⁾ Ihren Statuten nach mag eine solche "Society" eher als eine "pressure group"²⁾ bezeichnet werden, deren Ziel es war, die Beziehungen zwischen der Kolonialherrschaft und den Beherrschten zu normalisieren.

Die erste Bewegung, die primär gegen den britischen Kolonialismus organisiert und von den gebildeten Ghanesen ohne die Zusammenarbeit mit den Häuptlingen ins Leben gerufen wurde, war der "National Congress of British West Africa". Doch, wie schon in dem vorhergehenden Abschnitt angedeutet wurde, war der "National Congress of British West Africa" primär mit an der Befreiung der britisch-westafrikanischen Kolonien im allgemeinen und ihrer Vereinigung in einer pan-Britisch-West-Afrikanischen Nation interessiert, so daß sich die Träger der Bewegung mit Ghana per se wenig beschäftigten. Zwar hatte der 'Congress' einen starken Einfluß auf die nationalen Bewegungen der Nachkriegszeit

1) Zit. nach Britwum, K. A.: a. a. O., S. 15 - 16

2) Vgl. Paul Wilkinson für die Unterscheidung zwischen sozialer Bewegung und "pressure group", a. a. O., S 30 - 31 und S. 51

in Ghana, Nigeria und Sierra Leone, doch als bald darauf die einzelnen Kolonien des britischen Westafrikas ihre nationalen Bewegungen aktiv und getrennt organisierten, brach der 'Congress' zusammen. Er funktionierte deshalb nur von 1920 bis 1930.

Aus den oben angeführten Gründen erweist es sich als zweckmäßig, die erste, für Ghana ausschlaggebende, gegen die Kolonialherrschaft organisierte nationale Bewegung in die Zeit von 1947 festzusetzen. Im "Annual Report for 1947" wurde bekanntgegeben: "A new movement the 'United Gold Coast Convention' which may most conveniently be classified as a political party, sprang up during 1947 and declared as one of its main objectives the attainment of full self-government in the shortest possible time".¹⁾ Wie Dennis Austin andeutet, bestand die Gruppe, die die nationale Bewegung organisierte, aus Rechtsanwälten, Medizinern, Lehrern, Politikern und Geschäftsleuten.²⁾

Diese Kerngruppe, die seit 1947 die nationalen Bewegungen organisierte, wird in der Literatur verschieden bezeichnet. Sie wird entweder als die Westernisierten, die mobile Mittelschicht oder die gebildete Elite bezeichnet.³⁾ Da eine kritische Auseinandersetzung mit

1) Zitiert nach D. Austin: a. a. O., S. 7

2) a. a. O., S. 8

3) Diese Bezeichnungen werden in manchen Werken über Erziehung, Politik und Nationwerdung in Afrika sogar abwechselnd verwendet. Dies wird hier verworfen.

diesen verschiedenen Bezeichnungen den Verlauf der nationalen Bewegungen erhellt, ist es hier zweckmäßig, einen Exkurs darüber einzuflechten.

Aufgrund der historischen Tatsache des Kolonialismus und damit des westeuropäischen Erziehungswesens in Afrika wird geschlossen, daß die Afrikaner, die westeuropäische Erziehung genossen haben, westernisiert seien. Folglich, so wird weiter argumentiert, seien sie stammesentfremdet (detribalisiert). So schreibt James Coleman über die Nigerianer: "In general, a Nigerian who has been westernized or europeanized is presumed to be detribalized".¹⁾ Daß diese Verallgemeinerung nicht stichhaltig ist, belegen viele historische und empirische Materialien der neuen Zeit. Zu den historischen Materialien haben wir hier in Bezug auf Ghana schon auf die Kulturrenaissance hingewiesen.

In den empirischen Studien neuen Datums wird festgestellt, daß die Rechtsanwälte, Mediziner, Politiker u.dgl. zwar in dem urbanen Milieu leben, daß aber ihre Verhaltensweise eher auf einen hybriden Lebensstil hindeutet.²⁾ Die meisten Mitglieder dieser Gesellschaftsgruppe gehören heute noch zu Großfamilien

1) Coleman, J. S.: Nigeria, S. 427

2) Vgl. P. C. Lloyd (ed.): The New Elites of Tropical Africa, Oxford Press, 1966; Kenneth Little: West African Urbanization - A Study of Voluntary Association in Social Change, Cambridge 1965 und Joan Vincent: African Elite, The Big Men of a Small Town, London 1971.

und Verwandtschaftsgruppen, in denen die anderen Verwandten der Familie Analphabeten sind und auf dem Lande leben. Wie P. C. Lloyd schreibt, ist in vielen Fällen ein Mitglied dieser Gruppe per Zufall das glückliche Kind, das Schulerziehung genießen durfte, in der Hoffnung, daß es am Ende seiner Ausbildung den anderen Verwandten helfen könnte. Folglich, so schreibt Lloyd weiter, "Sentiments of family loyalty usually remain sufficiently strong for the successful son or daughter to feel obliged to help his (or her) junior kin".¹⁾

Es ist auch festzuhalten, daß diese Gesellschaftsgruppe aus relativ jungen Leuten besteht, deren analphabetische Eltern noch leben, und daß nur wenige von ihnen ihre Eltern vernachlässigen würden.²⁾ Diese positive Einstellung zu den analphabeten Eltern kommt nicht zuletzt von der Tatsache, daß die Mitglieder dieser Gruppe heute noch Respekt vor der traditionellen Sozialordnung und den herkömmlichen Normen haben. Wie Lloyd berichtet: sie "recognize the chiefs as symbols of local unity and of the historical past".³⁾

Außer der Beziehung zu ihren Verwandten hat sich als zweckmäßig für diese Gruppe erwiesen, daß sie sich an "community affairs" beteiligt. Besonders die Politiker müssen notwendigerweise an "community affairs" partizipieren, denn nach Lloyd wird ein politischer Kandidat von den Wählern nach seiner Beteiligung an der

1) Lloyd, P. C.: a. a. O., S. 28

2) Vgl. Little, K.: a. a. O., S. 142 - 143

3) Lloyd, P. C.: a. a. O., S. 35

Kommunalverwaltung und -entwicklung beurteilt.¹⁾ Deshalb besuchen die Mitglieder dieser Gruppe ihre Dörfer oder Gemeinden in kurzen Zeitabständen. Und in der Gemeinde und auf dem Land spielen sie aktive Rollen in traditionellen Ritualen und Zeremonien, wie z. B. Leichenbegängnissen. Bei allen solchen traditionellen Zusammenkünften kleiden sich die Mitglieder dieser Gruppe afrikanisch, nicht europäisch.

Daß man eine solche Gruppe von Menschen als westernisiert bzw. detribalisiert bezeichnet, kann nur aus Unkenntnis der empirischen Realität entstanden sein. Die Thesen von Westernisierung und Detribalisation reichen nicht aus, um das wahre Bild dieser Gesellschaftsgruppe der Afrikaner zu erfassen.²⁾ Denn ihre Mitglieder sind weder europäisiert noch detribalisiert im dem Sinne einer totalen Herauslösung aus der afrikanischen traditionellen Sozialordnung und einer totalen Übernahme der europäischen Kulturwerte und Verhaltensweisen. In ihrer realen Situation bewegt sich die Gruppe zwischen zwei sozialen Welten. Kenneth Little, der diese Situation in Sierra Leone beobachtet hat, beschreibt sie wie folgt: "... the educated African is called upon to move in two social worlds. ... This means that at work or at church, for example, he behaves as a European would in similar circumstances. In his own home and family circle his actions are largely, though by

1) Lloyd, P. C.: a. a. O., S. 33

2) Dieses Argument gilt auch für die anderen Gesellschaften der Länder der Dritten Welt.

no means wholly, traditional".¹⁾

Würde man eine solche Situation mit einem Wort beschreiben wollen, so wäre es wohl angebracht, diese Gruppe als die akkulturierten Elemente der Gesellschaft zu bezeichnen.²⁾

Es ist zu unterstreichen, daß nicht einmal alle Mitglieder dieser Gruppe gleich stark akkulturiert sind. Aufgrund der Intensität des Kontaktes mit europäischen Kulturwerten und der Disposition der Einzelnen, sich diese zu eigen zu machen, lassen sie sich voneinander unterscheiden. Man sollte deshalb die Einzelnen auf dem Kontinuum "weniger akkulturiert - sehr akkulturiert" einordnen.

1) Little, K.: "Structural Change in Sierra Leone", in Africa Vol. XXV No. 3, 1955, S. 231

2) Der Begriff "modernisierte Elemente" wird von anderen Autoren gebraucht. Siehe vor allem D. Lerner: The Passing of Traditional Society-Modernising the Middle East, Glencoe Illionois, 1958, S. 43 - 75. Wir sind der Meinung, daß Modernisierung eine Transformation von einem "traditional state of affairs" behauptet (vgl. Kilson, M.: African Political Change and Modernisation process in Modern African Studies, Vol. 1, No. 4, Cambridge 1963, S. 425 - 441), während Akkulturation Modifizierung des "traditional state of affairs" durch Übernahme einer fremden Kultur bedeutet.

Noch unklarer ist die Bezeichnung dieser Gruppe als "gebildete Elite". Verschiedene Autoren haben versucht, dies mit Hilfe der Theorie der sozialen Schichtung zu tun. So unterteilt Bottomore die Gruppe der Schulabsolventen (Volksschule, Sekundar- und Hochschule) in den Ländern der Dritten Welt in die Klassen: "the middle class", "the revolutionary intellectuals" und "the nationalist leaders". Die "middle class" bildet die Gruppe der "White-Collar" Angestellten und Beamten, Kaufleute u.dgl. Sie sind keine Elite, sondern "subordinates of political leaders". Dagegen bezeichnet Bottomore "the revolutionary intellectuals" und "nationalist leaders" als die "political elite".¹⁾

Wallerstein unterteilt die Schulabsolventen in Ghana und der Elfenbeinküste in zwei Klassen, die Intellektuellen einerseits und die Volksschullehrer und untergeordneten Staatsbeamten andererseits. Die Klasse der Intellektuellen entspricht Bottomores politischer Elite, während die Klasse der Volksschullehrer und untergeordneten Staatsbeamten die Mittelschicht bildet.²⁾

Aus der oben angeführten Unterteilung entsteht die Problematik der Begriffe Mittelschicht und Elite in der afrikanischen Situation. Thomas Hodgkin hat vorgeschlagen, sowohl die "political elite" wie auch die "middle class" (nach Bottomore) als Mittelschicht zu bezeichnen.³⁾

1) Bottomore, T. B.: *Elites and Society*, London 1964, S. 89 - 92

2) Wallerstein, I.: *The Road to Independence. - Ghana and the Ivory Coast*, Paris 1964, S. 39

3) Hodgkin, T.: *African Political Parties*, Penguin Books, London & Colchester 1961, S. 27 - 31

Als Merkmale der Zugehörigkeit zur Mittelschicht zählt Hodgkin: formelle Schulerziehung, Beruf, wirtschaftliche Funktion, soziales Prestige bzw. soziale Verhaltensweise. So zählte er unten den 104 ghanesischen Abgeordneten im Jahr 1954 30 Lehrer, 18 Angestellte und Beamte, 18 Akademiker, Juristen, Journalisten, Kleriker, u.dgl., 18 Kaufleute und Unternehmer, 7 Berufspolitiker, 4 Landwirte und 3 traditionale Häuptlinge.¹⁾ Aus dieser Aufzählung wird ersichtlich, daß die soziale Kategorie, die Hodgkin als Mittelschicht bezeichnet, sowohl die "middle class", "revolutionary intellectuals", als auch "national leaders" nach Bottomore bzw. den Typus Intellektuelle nach Wallerstein umfaßt. Es erscheint deshalb verwirrend, sie in die Kategorien "Mittelschicht" und "Elite" zu unterteilen.

Um die Problematik der Unterteilung in "Mittelschicht" und "Elite" zu umgehen, wollen H. H. Smythe und M. M. Smythe beide Kategorien als Elite erfassen, aber zwischen "top-level" und "lower-level" Elite unterteilen. Die "top-level" Elite bildet die Gruppe der Intellektuellen, "national leaders", u.dgl.; die Beamten, Angestellten, Volksschullehrer und Kaufleute bilden dagegen die "lower-level" Elite. Eine solche Unterteilung ist

1) a. a. O., S. 39

2) Smythe, H. H. und M. M.: The New Nigerian Elite, Stanford 1960, S. 81 und S. 167

nichtssagend.¹⁾ Die beiden Autoren Smythe und Smythe sind auf Grund des von ihnen gewählten Forschungsgebiets zum Fehlschluß gelangt. In der Einleitung zu ihrem Werk schreiben sie, daß sie die Forschung auf die Großstädte Nigerias beschränkt haben. Sie untersuchen aber nicht, ob eine Beziehung zwischen dem Wohnort und der Elitenzugehörigkeit besteht. Es ist andernorts festgestellt worden, daß ein Afrikaner auf Grund des Niveaus seiner formellen Schulerziehung in dem urbanen Milieu nicht, auf dem Land dagegen zur Elite gezählt wird. Er gehört deshalb aber nicht zu einer "lower-level-Elite" in der Stadt, sondern er zählt dort überhaupt nicht mehr zur Elite. Auf dem Land umgekehrt rückt er nicht in den Rang der "top-level-Elite" auf, sondern er zählt dort zur Elite schlechthin. So stellte Kenneth Little durch eine Feldforschung in einem Dorf namens Keta in Ghana fest, daß dort nicht die Intellektuellen, sondern die Volksschul- und Sekundarschulabsolventen die Elite bilden, weil es dort keine

-
- 1) Pareto definiert die Elite als: "a class of people who have the highest indices in their branch of activity,
Mosca: "an organized minority, obeying a single impulse (which holds domain over) the unorganized majority",
G. D. H. Cole: "groups which emerge to positions of leadership and influence at every level",
Lasswell: "the holders of high positions in a given society" und
Nadel: "a body of persons enjoying a position of pre-eminence over all others".

Intellektuellen gab.¹⁾

Nun ist es angebracht, die Frage näher anzugehen, ob jeder Schulabsolvent (Volksschul-, Sekundarschul- und Hochschulabsolvent) zur Elite gehört. Es wurde angedeutet, daß der Elitestatus eines Schulabsolventen wechselt. Dies bedeutet, daß - zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort - nicht alle Schulabsolventen zur Elite gezählt werden können. Betrachtet man dasselbe Phänomen vom Standpunkt der Definition der Elite, so kommt man zum gleichen Ergebnis. In Anlehnung an Hans Dreitzel bilden eine Elite "diejenigen Inhaber der Spitzenpositionen in einer Gruppe, Organisation oder Institution ..., die kraft ihrer Positions-Rolle die Macht oder den Einfluß haben, über ihre Gruppenbelange hinaus zur Erhaltung oder Veränderung der Sozialstruktur und der sie tragenden Normen unmittelbar beizutragen, oder die auf Grund ihres Prestiges eine Vorbildrolle spielen können, die über ihre Gruppe hinaus das Verhalten anderer normativ mitbestimmt."²⁾

Aus dieser Definition des Elitebegriffes und nach allem Gesagten kann gefolgert werden, daß zwar nicht jeder Schulabsolvent der Elite zugehört, doch zählen

1) Vgl. Little, K.: "Two West African Elites", in International Social Science Bulletin, Vol. VIII, No. 3, Paris 1966, S. 496

2) Dreitzel, H.P.: Elitenbegriff und Sozialstruktur, Stuttgart 1962, S. 71

alle Mitglieder der Kerngruppe, die die Trägerin der nationalen Bewegungen ist, zur Elite. Aber es sind auch nicht alle Mitglieder der Elite Hochschulabsolventen. In der Elite gibt es Volksschul-, Sekundarschul- und Hochschulabsolventen.¹⁾ Da diese Elite gegenüber zwei anderen Eliten in der afrikanischen Szene auftritt, wird sie als die "gebildete Elite" bezeichnet, um sie von der traditionellen Elite und der europäischen Elite zu unterscheiden.²⁾

Die Gegenüberstellung der "gebildeten Elite" einerseits und der traditionellen und europäischen Elite andererseits, erklärt die Konfliktsituation zwischen den drei Elitegruppen, die sich nach der Theorie der Pareto-schen Elitezirkulation belegen läßt. Fasst man die traditionelle Elite und die Kolonialherren zusammen - was ja durch die Kolonialverwaltung geschehen war -, so sieht die Situation wie folgt aus: Neben der bereits herrschenden Elite hat sich eine neue Elite - die gebildete Elite - entwickelt, die in die Konkurrenz um die politische Macht eintritt. Beide Eliten stehen einer dritten Gruppe der Gesellschaft gegenüber,

1) Vgl. Apter, D. E.: Ghana in Transition, New York 1963, S. 222 - 224; Hodgkin, T.: a. a. O., S. 29 und Coleman, J. S.: a. a. O., Table 23

2) "gebildete Elite" ist hier die wörtliche Übersetzung aus dem englischen "educated elite". Busia unterscheidet drei Gruppen von Elite in der Goldküste: "the traditional 'royal' families, the European or alien rulers, and the educated Africans", s. Busia, K. A.: "The Present Situation and Aspirations of Elites in the Gold Coast", in International Social Science Bulletin, Vol. VIII, No. 3, Paris 1956, S. 424 - 431

nämlich der Masse der Alphabeten und Analphabeten. Wenn nun die zur Macht strebende Elite die bereits herrschende Elite verdrängen will, so braucht sie die Unterstützung der Masse. Um dieser Gefahr vorzubeugen, war die herrschende Elite bestrebt, die gebildete Elite und die Masse auseinander zu halten. Die gebildete Elite dagegen war bestrebt, die Masse gegen die herrschende Elite zu mobilisieren. In diesem Sinne waren die nationalen Bewegungen ein Machtkampf zwischen der ghanesischen gebildeten Elite und der herrschenden Elite.¹⁾

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß wegen sozio-politischer Differenzen innerhalb der gebildeten Elite von keiner einheitlichen Aktion gegen die herrschende Elite die Rede sein kann. Bezüglich ihrer politischen Ideologien, ihrer Versuche die Masse zu mobilisieren, ihrer Einstellung zur afrikanischen Kultur und ihrer Vorstellungen über die Staatsnation läßt sich die gebildete Elite in Gruppen einteilen. In Bezug auf die politische Ideologie erweist sich eine Gruppe als radikal und bereit, gesellschaftliche und politische Maßnahmen zu unternehmen, die zu Transformation und Modernisierung führen. Deshalb war diese Gruppe auch bestrebt, die Masse

1) Unter der traditionellen Elite waren einige gebildet. Sie werden aber hier nicht zur "gebildeten Elite" gezählt.

zu mobilisieren.¹⁾ Dagegen erweist sich eine zweite Gruppe als konservativ und mit dem von der Kolonialherrschaft geschaffenen Status quo zufrieden. Ihr Ziel war deshalb, sich an die Stelle der Kolonialherren zu setzen, ohne die Masse zu mobilisieren. Während die radikale Gruppe versucht, die ethnisch heterogene Bevölkerung des Kolonialterritoriums in eine homogene Einheit zu transformieren, will die konservative Gruppe die Vereinigung der Ethnien dem natürlichen Verlauf

1) Henry L. Bretton lehnt die These ab, daß es in Ghana eine Gruppe oder Organisation gegeben hat, die sich mit der Mobilisierung der Masse befaßte. Er behauptet, daß Nkrumah seine politische Partei nie zu einer Massenbewegung machen wollte und machte, denn um Bretton selbst zu zitieren, "effective mass mobilization would have run counter to Nkrumah's interest". Für Bretton war Nkrumahs Interesse nur dies, Macht für sich zu erlangen. Da sich Nkrumah aber darüber im klaren war, daß eine Massenbewegung sich mit der Zeit zur Konkurrentin entwickeln würde, duldete er keine Massenbewegung.

Brettons Argument ist myopisch, denn er sieht nicht, daß die Tatsache, daß Nkrumah an die Macht kommen wollte, Ansporn genug war, die Masse gegen die Kolonialherren zu mobilisieren. Ferner durchblickt Bretton nicht die Bedeutung der Zusammenarbeit der Convention Peoples Party mit den anderen Organisationen, wie der Gewerkschaft, Jugendorganisation, Marktfrauenorganisation, sowie den Häuptlingen, als eine Strategie der Massenmobilisierung. Daß Nkrumah und die CPP in den Sechziger Jahren der Mehrzahl der Bevölkerung nicht mehr gefielen, ist nicht mehr eine Sache der nationalen Bewegungen, sondern das Ergebnis der postkolonialen Politik der Nkrumah-Regierung. Siehe Bretton, Henry L.: The Rise and Fall of Kwame Nkrumah - A Study of Personal Rule in Africa, London 1967, S. 74 - 76.

der Geschichte überlassen. Im Gegensatz zu einer dritten Gruppe ist die konservative Gruppe nicht ethnisch-partikularistisch orientiert. Die dritte Gruppe ist reaktionär und ethnisch-orientiert. Sie ist bestrebt, ihre Ethnien getrennt voneinander zu organisieren und dadurch ethnische Nationen zu bilden. Sie versucht deshalb auch, die Stammestradition wieder einzuführen. Dagegen versucht die konservative Gruppe, die europäische Kultur als Vorbild zu übernehmen, während die radikale Gruppe danach strebt, eine Mischung aus afrikanischen und europäischen (wie auch islamischen) Kulturen zu erzielen.

Ordnen wir die genannten ideologischen Orientierungen, die Mobilisierungsversuche der Masse, die Einstellungen zu der afrikanischen Kultur und die Vorstellungen über die Staatsnation, so gewinnen wir das folgende Schema:

I	II	III	IV
Ideologische Orientierung	Mobilisierung der Masse	Kultureinstellung	Vorstellung über die Nation
Radikal und progressiv	Massenorganisation	Synthese von afrikanischen u. fremden Kulturen	Vereinigung der Ethnien in einer Staatsnation
Konservativ	keine Massenorganisation	europäische Kulturübernahme	Beibehaltung des Status quo d. Ethnien innerhalb der Staatsnation
Reaktionär	ethnische Gruppenorganisation	Beleben der Stammeskulturen	Unabhängigkeit der Ethnien als Nationen

Von anderen Autoren werden diese drei Gruppen der gebildeten Elite verschieden bezeichnet. Doch ihre Beschreibungen decken sich im großen und ganzen mit unserer. Wir wollen hier im Anschluß an die Definition von "revolutionary change" nach Rex D. Happer, die sagt: "revolutionary change ist precisely that kind of social change which occurs when the basic institutional (i.e. legally enforced) values of a social order are rejected and new values accepted"¹⁾ die erste Gruppe der gebildeten Elite als die "moderne revolutionäre Elite" bezeichnen. Apter bezeichnet diese Gruppe als "Marxist, or of Marxian derivation"²⁾ Obwohl Apters Beschreibung dieser Gruppe mit unserer übereinstimmt, lehnen wir seine Bezeichnung ab, denn eine Gruppe ist nicht deshalb marxistisch, weil sie revolutionär ist. Die Bezeichnung "Marxist" scheint uns zu eng und einseitig. Nkrumah, einer der wichtigsten Vertreter dieser Gruppe, hat ihre ideologische Orientierung als "Consciencism" statt "Marxism" bezeichnet.³⁾ "Consciencism" ist eine Synthese von afrikanischen, islamischen, christlich kapitalistischen und marxistischen Systemen, Ideologien u.dgl.⁴⁾ Das Ziel dieser Synthese ist die Transformation der Gesellschaftsstruktur und

1) Happer, Rex D.: "The Revolutionary Process: A Frame of Reference for the Study of Revolutionary Movements" in Collective Behavior, ed. R. H. Turner und L. M. Killian, Prentice Hall 1957, S. 311

2) Apter, D.: a. a. O., S. 19

3) Vgl. Nkrumah, K.: Consciencism - Philosophy and Ideology For Decolonization and Development with Particular Reference to the African Revolution, London 1964

4) Ähnlich bezeichnet Coleman die entsprechende Gruppe in Nigeria als "eclectics, desiring to keep what is useful and attractive in the old and fuse it with the new", a. a. O., S. 411

-ordnung. In der afrikanischen Situation wird eine Gruppe von aktiven Kreisen, die versucht, eine soziale, ökonomische und politische Transformation der Gesellschaft durch Umorganisation der Masse zu erzielen, als revolutionär bezeichnet. Dabei bleibt unberücksichtigt, ob der Transformationsprozeß mit oder ohne Gewaltanwendung vollzogen werden soll. Wir stimmen hier Überein mit Walter Bühl, wenn er in diesem Zusammenhang die afrikanische Situation als die "Dritte Revolution" bezeichnet.¹⁾ In demselben Maße sind wir hier anderer Meinung als Kristine Binder-Krauthoff, die behauptet, daß Nkrumah keine revolutionären Ziele verfolgte.²⁾

Nach diesen Überlegungen ist es angebracht, die zweite Gruppe der gebildeten Elite als nicht-revolutionär zu bezeichnen. Da es ihr Ziel ist, die durch Kolonialherrschaft vorgeformte Gesellschaftsstruktur und -ordnung beizubehalten, wollen wir sie westlich-orientierte gebildete Elite nennen. Ausdrücke wie "black gentlemen", "black Tories" u.ä. kennzeichnen diese Gruppe. Es handelt sich hier um Afrikaner, die sich auf Grund ihrer europäischen Erziehung mit den Kolonialherren identifizierten und sich als deren natürliche oder legale Nachfolger betrachten. Von Apter wurde diese Gruppe als eine, nach dem "British parliamentary pattern" orientierte Gruppe bezeichnet.³⁾

1) Bühl, Walter L.: Evolution und Revolution - Kritik der symmetrischen Soziologie, München 1970, S. 219

2) Binder-Krauthoff, K.: a. a. O., S. 103

3) Apter: a. a. O., S. 31

Die dritte Gruppe wollen wir in Anlehnung an Max Weber "traditionalistisch revolutionäre" gebildete Elite nennen.¹⁾ Diese Gruppe soll nicht mit der traditionellen Elite verwechselt werden. Apter aber faßt die "traditionalistisch-revolutionäre" und die traditionelle Elite zusammen als traditional-orientiert und bezeichnet sie als "conservative".²⁾ Wir halten sie auseinander, denn wie wir zu zeigen haben, stehen sie miteinander in Konkurrenz um die Macht über die ethnischen Nationen, trotz aller Lippenbekenntnisse der traditionalistisch-revolutionären Elite, die traditionelle Herrschaft zu unterstützen. Das Ziel der traditionalistisch-revolutionären Elite ist darauf gerichtet, die traditionellen Herrschaftssysteme, die Gesellschaftsordnung und -struktur ohne fremde Einmischung zu modernisieren und die traditionelle Elite zu ersetzen.

Nach diesen Beschreibungen können alle politischen Bewegungen und politischen Gruppierungen zwischen 1946 und 1957, d. h. die Zeit der nationalen Bewegungen nach unserer Darstellung, eingeordnet werden. Die folgenden drei bekanntesten politischen Parteien entsprechen in der Reihenfolge: der modernen revolutionären, der westlich-orientierten und der traditionalistisch-revolutionären gebildeten Elite. Die Convention Peoples' Party (gegründet im Jahr 1949 unter der Führung von Kwame Nkrumah); die United Gold Coast Convention (gegründet im Jahr 1947 unter der Führung von

1) Siehe Weber, M.: a. a. O., Bd. I, S. 167

2) Apter, S. 18

J. B. Danquah) und der National Liberation Movement (gegründet im Jahr 1954 unter der Führung von K. A. Busia).

Während es neben der CPP kaum eine andere moderne revolutionäre nationale Bewegung gegeben hat, hat es während des Zweiten Weltkrieges für kurze Zeit eine National Democratic Party (gegründet von Nanka-Bruce) als eine konservative Bewegung gegeben. Es hat auch neben und vor dem NLM eine Reihe von ethnisch und/oder regional organisierten Bewegungen gegeben. Ghana Action Party und Ghana Nationalist Party (beide Ga-Gruppierungen), der Togoland Congress und die All Ewe Conference (beide Ewe-Gruppierungen), und die Northern Peoples Party (eine Gur-Guang-Gruppierung).¹⁾

Da die Existenz der drei Gruppen der gebildeten Elite das Bild der nationalen Bewegungen eher diffus macht, wird in den nächsten Abschnitten der Versuch unternommen, die Verschlingung der Konflikte zwischen der gebildeten Elite und den Kolonialherren einerseits und unter den drei Gruppen der gebildeten Elite andererseits zu entflechten.

1) Der Versuch dieser ethnischen und/oder regionalen politischen Bewegungen, sich zusammen zu schließen, blieb erfolglos. Siehe Apter: a. a. O., Fußnote, S. 342

3) Opposition gegen Kolonialeestablishment

Wie schon erwähnt, verleitete die Intention der Kolonialherren, die Schul- und Hochschulabsolventen von der Kolonialverwaltung fernzuhalten und eventuell den traditionellen Herrschern die Herrschaft über das Territorium zu überlassen, die Kolonialherren dazu, die gebildeten Afrikaner als "lazy", "corrupt" und "pushing" zu bezichtigen.¹⁾ In ihrer Beurteilung der gebildeten Afrikaner aber waren die Kolonialherren selbst ambivalent, denn während sie diejenigen gebildeten Afrikaner als "pushing" belächelten, die danach strebten, sich die europäischen Normen und Verhaltensweisen zu eigen zu machen, bezeichneten sie andererseits "... those educated Africans who continue to observe traditional customs by living in a family compound, eating in native fashion, and so on ... 'as reverting to type' or 'incapable of learning better' "²⁾ Diese Einstellung der Kolonialherren und ihre politische Behandlung der gebildeten Afrikaner machten die Europäer zu gemeinsamen Feinden für die Schul- und Hochschulabsolventen. Die Bereitschaft, den gemeinsamen Feind zu bekämpfen, wirkte auf die Schul- und Hochschulabsolventen als Bindekraft.

Für die Durchführung des Kampfes gegen die Kolonialherren standen unter anderem der Journalismus und

1) Vgl. Little, Kenneth: "The African Elite in British West Africa", in Race Relations in World Perspective, ed. Lind, A. W., Honolulu 1955, S. 275 - 276

2) ebenda

und politische Agitation als die gebräuchlichsten Waffen zur Verfügung. So wurden die ersten afrikanischen Zeitungen als Sprachrohr der Bevölkerung gegen die Kolonialherren verwendet.¹⁾ Es zeigte sich aber bald, daß die Presse als Kampfmittel in einer Gesellschaft, in der nur ein kleiner Prozentsatz der Bevölkerung lesen und schreiben konnte, nutzlos war. Deshalb wurde die praktische politische Mobilisierung der Massen als ein zusätzliches Instrumentarium unentbehrlich. In der praktischen politischen Mobilisierung der Masse wurden die Unterschiede zwischen den drei Gruppen der gebildeten Elite, die durch den Kampf gegen den gemeinsamen Feind verdeckt worden waren, manifest. Während die westlich-orientierte gebildete Elite nur durch das gedruckte Wort, d. h. Zeitungen und Pamphlete, versuchte, die Masse zu überzeugen, daß die Kolonialherren die gemeinsamen Feinde wären, versuchten die anderen beiden Gruppen der gebildeten Elite, die Masse zu organisieren und sie zu aktiver politischer Partizipation zu bewegen. Die Unterschiede zwischen allen drei Gruppen in Bezug auf die politische Mobilisierung der Masse werden im nächsten Abschnitt näher diskutiert.

Welches Instrument jede Gruppe der gebildeten Elite gegen die Kolonialherren auch verwendete, alle drei

1) "The Gold Coast Nation" und "The Gold Coast Independent" waren zwei der wichtigsten Tageszeitungen vor dem Beginn der aktiven nationalen Bewegungen. Nkrumah gründete die "Evening News" als die polemischste Zeitung während der Periode der nationalen Bewegungen

Gruppen hatten gleichzeitig zwei andere Machttträger der Kolonialherrschaft zu bekämpfen. Dies waren die christlichen Missionen, die sich als Vertreter der Kolonialherrschaft entpuppten und die Häuptlinge, die wegen der Praxis der "indirect rule" als Marionetten der Kolonialregierung betrachtet wurden.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Afrikaner in der Zeit der "Kulturrenaissance" eine Antipathie gegen die christlichen Missionen entwickelten. Die Konfrontation zwischen den Schul- und Hochschulabsolventen und den Kolonialherren verschärfte diese Antipathie, denn die christliche Mission wurde mit dem britischen Imperium identifiziert. Wie James Coleman im Fall Nigerias berichtet, war das allgemeine Gefühl der Alphabeten: "that the Missionaries have been the front troops of the Government to soften the hearts of the people and while people look at the cross white men gather the riches of the land".¹⁾ Mit solchen Argumenten fiel es der gebildeten Elite leicht, die Masse der Arbeitslosen zu überzeugen, daß die Missionare gegen sie arbeiteten.

In der Tat wurde die Beziehung zwischen der Mission und den Alphabeten, die zugleich die Christen waren, durch die Missionare selbst verschlechtert. Als die gebildete Elite begann, gegen die Kolonialherrschaft zu polemisieren, predigten die Missionare gegen die

1) Coleman, J. S.: a. a. O., S. 108

Aktivisten als Unheilstifter. Außerdem verachteten die Missionare die Kultur und Sozialstruktur der Afrikaner und versuchten deshalb, die bekehrten Afrikaner von den anderen abzutrennen. Die Basel-Mission z. B. errichtete eine Christengemeinde, die von den Nicht-Christen abgetrennt war. Auch die Mischehe zwischen den Christen und Nicht-Christen war verboten.¹⁾ Dies u.ä.m. führte in vielen Fällen dazu, daß die gerontokratische Sozialordnung, welche die Basis des traditionellen Herrschaftssystems bildete, unterminiert wurde. Zugleich wurde die Loyalität der bekehrten Afrikaner von den Trägern der gerontokratischen Ordnung auf die Träger der Missionen übertragen. Da nun die Missionare als Vertreter der Kolonialherrschaft angesehen wurden, deutete die gebildete Elite die Loyalitätsübertragung als Loyalitätstransformation von den traditionellen Herrschern zu den Kolonialherren um und bezichtigte die Missionare, daß sie neben ihrer Tätigkeit als Bekehrer Herrschaftsfunktionen ausübten.

Um den Missionaren Widerstand zu leisten, gründeten manche Bekehrte separatistische Sekten, die sich ihrer Ansicht nach die afrikanische Gesellschaftsordnung und Religion einverleiben sollten.²⁾ Diese separatistischen Kirchen, heute "Independent Churches"³⁾ genannt, sind in ganz Afrika Erscheinungen der nationalen Bewegungen.

1) Vgl. Kimble, D.: a. a. O., S. 155

2) Vgl. Beetham, T. A.: Christianity and the New Africa, London 1967, besonders S. 20 - 21 und S. 163 - 164

3) a. a. O., S. 20

Während nun die Missionskirchen als Institutionen des britischen Imperialismus die traditionale Gesellschaftsordnung zu zerstören und die Loyalität der bekehrten Afrikaner zu transformieren versuchten, behaupteten die afrikanischen Kirchen, die traditionelle Gesellschaftsordnung aufrecht zu erhalten. Hier zeigt sich aber die Zweideutigkeit der afrikanischen Kirchen. Obwohl sie nichts von den europäischen Missionen hören wollten, unterschieden sie sich kaum von den Missionskirchen. Ihre Zeremonien und Liturgie waren nicht anders als die der Missionen.¹⁾ Das Ergebnis ihrer Bemühung war deshalb die Beibehaltung der neuen Subkulturen, die die Missionskirchen geschaffen hatten, und zwar nun unter der Herrschaft der gebildeten Afrikaner. Damit wurde auch die Loyalität der Bekehrten nicht auf die traditionellen Herrscher zurück, sondern auf die gebildete Elite hin gelenkt, die zugleich Trägerin der afrikanischen Kirchen und der nationalen Bewegungen war. In diesem Zusammenhang hat Sithole mit Recht darauf hingewiesen, daß die Missionen "a blind instrument in the process of nationalism in Africa" geworden sind.²⁾ Denn die gebildete Elite hat ihre politische Tätigkeit bewußt auf der von den

1) Man verwechsle hier diese "Independent Churches" nicht mit den "Syncretist Cults", die Erscheinungen neuen Datums sind und eine Mischung von afrikanischen und christlichen Religionen. Für eine Analyse dieser "Cults" siehe Kenneth Little, *West African Urbanization*.

2) Sithole, N.: *African Nationalism*, New York 1959, S. 52

Missionaren geschaffenen Basis aufgebaut. Besonders die aktiven Politiker gebrauchten die Kirchen als Institutionen zur politischen Erziehung der Afrikaner.

Es wäre eine Selbsttäuschung zu behaupten, daß sich die neuen Träger der afrikanischen Kirchen zugunsten der traditionellen Herrscher betätigten, denn es war der gebildeten Elite deutlich genug, daß nicht nur die Kolonialadministratoren und die Missionare die gemeinsamen Feinde seien, sondern auch die Häuptlinge, da sie ihrer Ansicht nach zu Marionetten der Kolonialherrschaft geworden waren. Daher würde die Zurücklenkung der Subkulturen auf die traditionellen Herrscher nichts anderes bedeuten, als ihre erneute Zuwendung zur Kolonialherrschaft. Um eben diese Wiederherstellung der Kolonialherrschaft zu unterminieren, setzte die gebildete Elite die nationalen Bewegungen auch gegen die traditionellen Herrscher ein.

Als traditionelle Herrscher gelten die autochthonen Stammes- bzw. Staatsführer, deren "... Legitimität sich stützt und geglaubt wird auf Grund der Heiligkeit altüberkommener ('von jeher bestehender') Ordnungen und Herrengewalt".¹⁾ Daß die traditionelle Herrschaft für die britische Kolonialapparatur von großer Bedeutung war, zeigt sich dadurch, daß die Kolonialregierung "Headmen" oder "Chiefs" schuf, wo es vorher solche

1) Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. 1. Halbband Studienausgabe, Hrsg. Johannes Winckelmann, Köln-Berlin 1964, S. 167 und S. 170 - 171

nicht gegeben hatte. Z. B. die "Ga-Chiefs" und Tallensi "Talon-Na" sind von der Kolonialregierung geschaffen worden, da die Ga's vorher Fetisch-Priester anstelle von Häuptlingen hatten und die Tallensi keine Staaten besaßen. Das System der "Indirect Rule" machte es unentbehrlich, ein Zwischenglied zwischen der Kolonialregierung und den Kolonialiserten zu institutionalisieren. Dafür eigneten sich die traditionellen Herrscher, weil sie die Symbole der Stammeseinheiten und der Kontinuität der autochthonen Kulturen waren. Die gebildete Elite dagegen besteht aus "black English gentlemen", deren Verhaltensweisen der autochthonen Tradition fremd waren. Sie waren nach der Vorstellung der Kolonialherren detribalisiert und deshalb auch keine Repräsentanten der Stämme. Die gebildete Elite ihrerseits hielt das System der "Indirect Rule" für einen Versuch seitens der Kolonialherren, die Afrikaner für immer zu unterdrücken.

Um die gegenseitigen Bezeichnungen der gebildeten Elite und der Kolonialherren einerseits und die wahre politische Position der traditionellen Herrscher andererseits verständlich zu machen, müssen wir das System der "Indirect Rule" an dieser Stelle näher untersuchen.

Ihrem Idealtypus nach ist die Indirect Rule ein Herrschaftssystem, in dem die Kolonialregierung - wie die königliche Hoheit in England - keine legislative Autorität über die Regierten besitzt. Diese bleibt ein Privilegium der traditionellen Herrscher und ihres

Verwaltungsstabes. Die Praxis der "Indirect Rule" aber stimmt nicht überein mit ihrer Theorie. In der Praxis blieb weder die Autorität der traditionellen Herrscher, noch die Sozialordnung der autochthonen Gesellschaft unberührt. Die Einführung des bürokratischen Staatsapparats, des Polizeiwesens und der "Royal armee", die im Prinzip die traditionellen Herrscher bei der Durchführung ihrer Funktionen unterstützen sollten, und auch der Aufbau des Schul- und Kirchensystems brachten den Niedergang der Autorität der traditionellen Herrschaft und damit die Unterminierung der autochthonen Gesellschaftsordnung mit sich.

Der bürokratische Staatsapparat setzt voraus, daß die Träger der Herrschaft oder zumindest der Verwaltungsstab schreiben und lesen können. Diejenigen Afrikaner, die schreiben und lesen konnten, glaubten ihrerseits nicht mehr an die sakrale Position der Häuptlinge, weil sie durch ihre Schulerziehung säkularisiert worden waren. Statt dessen akzeptierten sie die säkularisierte Machtstruktur, die den Gouverneuren unterstand. Dadurch wurde die Machtstellung der Häuptlinge unterminiert und sie verloren an Prestige.

Ferner haben die Einführung der Marktwirtschaft und der Ausbau der Infrastruktur soziales Handeln zwischen den Regionen bzw. den Ethnien so gefördert, daß Individuen und/oder Gruppen von einem Volk und einem Häuptling zum andern hinüberwechseln konnten. Die Auswanderungen und Übersiedlungen verursachten nicht

selten sozio-politische Konflikte; denn die Einwanderer ließen sich nicht unter die Autorität der traditionellen Herrschaft ihrer Wirtsgesellschaft einordnen. Sie fielen deshalb unter die Autorität des Staatsapparats. In manchen Fällen institutionalisierten die Einwanderer eigene "Headmen" in ihrer neuen Umgebung.¹⁾

Allein aufgrund dieser sozialen Zustände den traditionellen Herrschern vorzuwerfen, sie seien Marionetten der Kolonialherrschaft, wäre ungerecht. Doch in vielen Fällen unterstützten die Häuptlinge die Kolonialregierung gegen die gebildete Elite. Z. B. war Nana Ofori-Atta, einer der einflußreichen Häuptlinge der Akims in den Zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts, eine Zeitlang in Konflikt mit Casely Hayford.²⁾ Wie die Häuptlinge selber ihre Position betrachteten, wurde von dem "Oni of Ife", d. h. Häuptling von Ife, Nigeria, in einem Satz ausgedrückt: "We (Häuptlinge) are part and parcel of the Government ... and we must support the Government as well as serve our people".³⁾

Die gebildete Elite war zwar überzeugt, daß die Häuptlinge in der Tat zu einem niedrigeren Status degradiert waren, denn, wie Busia später schreibt, "The support which government gives to the chief is on the basis of the chiefs' subordinate status",⁴⁾ doch nahmen sie

1) Dazu siehe die Funktion der Voluntary Associations in West Africa. Besonders in Kenneth Little, West African Urbanization

2) Kimble, D.: a. a. O., S. 379 - 380

3) Zit. nach Coleman, J. S.: a. a. O., S. 277

4) Busia, K. A.: The Position of the Chief in the Modern Political System of Ashanti, London 1951, S. 117

solche Aussagen, wie die des Oni von Ife und die Unterstützung der Kolonialherrschaft durch die Häuptlinge als Beweis dafür, daß die Häuptlinge Marionetten der Kolonialregierung waren. Deshalb war die gebildete Elite darauf bedacht, auch die traditionellen Herrscher zu bekämpfen.

Die Bekämpfung der Häuptlinge macht wieder die ideologischen Differenzen zwischen den drei Gruppen der gebildeten Elite verständlicher. Die westlich-orientierte gebildete Elite, die sich als die natürliche Nachfolgerin der Kolonialherren betrachtete, zielte auf die totale Abschaffung des traditionellen Herrschaftssystems. Nach ihrer Ansicht sollte formale Schulerziehung statt Familienzugehörigkeit das Mindestkriterium für die Auslese zu Herrschaftspositionen sein und die Gebildetsten der Gesellschaft sollten die herrschende Klasse bilden.¹⁾ Sie verspottete deshalb die Häuptlinge als ungebildet, denn "they did not speak the King's English - and held no degree with 'Dunelm', 'Lond.', 'Edin.', 'Cantab.' or 'Oxon.' attached to them", und bezeichnete das traditionelle Herrschaftssystem als anachronistisch und modernisierungshemmend.²⁾ Anstelle des Häuptlingtums befürwortete sie den britischen Parlamentarismus und die bürokratische Apparatur.

Im Gegensatz zu der westlich-orientierten gebildeten

1) Vgl. Apter, D.: a. a. O., S. 146 - 147

2) Siehe Peter Omari: Kwame Nkrumah, The Anatomy of an African Dictatorship, Accra 1970, S. 27 u. 32

Elite versuchten die traditionalistischen Revolutionäre, das traditionelle Herrschaftssystem zu modernisieren. Wie die westlich-orientierten aber beabsichtigten sie, die Häuptlinge, die meistens Analphabeten waren, durch die gebildete Elite zu ersetzen. So erwies sich die Einstellung der traditionalistischen Revolutionäre zu den Häuptlingen als zweideutig, wie Nana Sir Ofori Atta I sie kritisierte: "If I listen to these barristers, I often wonder what they really think of the chiefs. One day they would say to the chiefs, 'You are our Almighty God' and the next day the chiefs would not be worthy of the respect due to the scavenger".¹⁾

Die traditionalistischen Revolutionäre gebrauchten die Häuptlinge nur als Mittel zum Zweck. Da sie die Masse eines gegebenen Regional- oder Stammesgebietes zu mobilisieren versuchten, konnten sie sie nur erfassen und ihre Loyalität auf sich lenken, wenn sie die Unterstützung der Häuptlinge für ihre Bewegung gewannen. So war es die Bemühung des "National Liberation Movement", alle Ashanti-Häuptlinge als Mitglieder der Bewegung zu gewinnen.²⁾ Ähnlich bemühte sich die Führung der Northern Peoples Party um die Zusammenarbeit mit den traditionellen Führern der Northern Territories.³⁾ Durch

1) Zit. nach Peter Omari: a. a. O., S. 32

2) Vgl. Lloyd, Peter C.: "Traditional Rulers" in Political Parties and National Integration in Tropical Africa, ed. J. S. Coleman and C. G. Rosberg, Jr. Berkeley & Los Angeles 1964, S. 409

3) Vgl. Denis Austin und Kristine Binder-Krauthoff

die Mitarbeit der Häuptlinge wurde auch die Masse der Stammesmitglieder de jure in die Bewegung eingegliedert, wie es nach dem Grundsatz 'cuius regio, eius religio' der Fall ist.

De facto jedoch läßt sich daraus nicht schließen, daß alle Stammesmitglieder sich der Bewegung der traditionalistischen Revolutionäre anschlossen. Besonders die Masse von arbeitslosen Schulabsolventen, die die Träger der traditionalistischen Revolutionäre für reaktionär hielten, schlossen sich eher der Bewegung der modernen revolutionären gebildeten Elita an. Aufgrund dieser Diskrepanz zwischen de jure und de facto Mitgliedschaft der meisten Schulabsolventen in der Bewegung der traditionalistischen Revolutionäre gelang es ihnen nicht, die Unterstützung der Schulabsolventen gegen die traditionellen Herrscher zu gewinnen.

Dagegen kann gesagt werden, daß die moderne revolutionäre gebildete Elite in einer strategisch besseren Ausgangsposition war, um die Masse der Schulabsolventen gegen die traditionellen Herrscher zu mobilisieren. Doch während der Zeit der nationalen Bewegungen, d. h. 1946 bis etwa 1957 wagte es die moderne revolutionäre Elite nicht, die Masse der Schulabsolventen gegen die Häuptlinge direkt zu mobilisieren, denn wie die traditionalistischen Revolutionäre brauchten auch die modernen Revolutionäre die Mitarbeit der traditionellen Herrscher, um Kontakt sowohl zu den Alphabeten, wie auch den Analphabeten aufzunehmen. Die Convention Peoples Party mußte sich beispielsweise im Jahr 1956

um die Mitarbeit eines einflußreichen Stammesführers in den Northern Territories bemühen, um die Nationalwahl dort zu gewinnen. Ähnlich mußte sich der National Congress of Nigeria and the Cameroons im Jahr 1954 um den Stammesführer namens Adegoku Adelabu von Ibadan bemühen, um Mitglieder in Westnigeria zu gewinnen.

Eben der Versuch, durch die Häuptlinge die Masse in die nationale Bewegung einzuführen, ohne aber gleichzeitig die ethnischen Einheiten und Identitäten aufrecht zu erhalten, machte es nötig, eine Synthese von traditionellem Herrschaftssystem und britischem Parlamentarismus zu entwickeln. In diesem Zusammenhang bemerkt Hodgkin: "... traditional methods of influencing opinion and asserting solidarity are modernized, while imported methods are adapted to local needs".¹⁾

Manche Beobachter behaupten fälschlicherweise, daß die gebildete Elite das traditionelle Herrschaftssystem nicht habe vernichten können, weil sie keine organisierte Attacke gegen das System unternahm.²⁾ Dieser Behauptung kann nicht zugestimmt werden, denn die Zeit zwischen 1957 und 1966 beweist, daß das System zerstört worden ist. Eine Reihe von Verordnungen, die von der Nkrumah-Regierung erlassen wurden, machte es lebensunfähig. Die Busia-Regierung zwischen 1969 und 1971

1) Hodgkin, T.: African Political Parties, S. 137

2) Fitch, Robert and Oppenheimer, Mary: Ghana - End of an Illusion, Monthly Review, Vol. 18, No. 3. Special Issue, New York 1966, S. 77

mußte deshalb das traditionelle Herrschaftssystem durch eine neue Staatsverfassung wiederherstellen.¹⁾ Ob dadurch die Häuptlinge ihre traditionelle soziale Position in Ghana auch de facto wieder erlangen werden, ist umstritten.

Fest steht, daß die Einführung des europäischen Erziehungswesens und der "Indirect Rule" die Basis der traditionellen Gesellschaftsordnung unterminiert haben. Die gebildeten Ghanesen sind heutzutage geteilter Meinung darüber, welchen Platz die traditionelle Herrschaft einnehmen soll. In den öffentlichen Diskussionen in der Presse werden verschiedene Ansichten vertreten. Z. B. wurde von "The Ghanaian Times" am Freitag, 5. Januar 1973 berichtet, daß ein Lecturer, Dr. Kwame Arhin, sich gegen die Beibehaltung der Institution ausgesprochen hat mit der Begründung: "the chief has become a source of destruction, a centre of litigation and a troublesome unremoved appendix in the body politics".²⁾ Die Redaktion der Zeitung vertrat eine gegenteilige Meinung: "Chiefship is a living institution and it can still be a symbol of unity, and a repository of what is rich and colourful in our culture".³⁾

Es wird im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt,

1) Siehe Constitution of the Republic of Ghana 1969, Articles 153 - 161

2) The Ghanaian Times, Editorial, Friday, January 5, 1973, p. 2

3) ebenda

daß die meisten Schüler und Studenten die traditionelle Herrschaft als eine Stammestradi-tion beibehalten wollen. Auch Nkrumah behielt die Insignien des Häuptlingtums als Ausdruck der ghanesischen Kultur, obwohl er versuchte, das System selbst zu vernichten.

4) Mobilisierung der Masse durch politische Er-ziehung

Um das Kolonialestablishment bekämpfen zu können, organisierte die gebildete Elite pseudo-politische und politische Institutionen. Die pseudo-politischen Institutionen werden in der Literatur gewöhnlich unter dem Sammelbegriff "Voluntary Associations" genannt. Es geht uns hier nicht darum, das Wesen der Voluntary Associations zu beschreiben; darüber gibt es bereits interessante Studien, vor allem von Kenneth Little.¹⁾ Uns geht es hier lediglich darum, ihre Funktionen als politische und ökonomische Institutionen im Rahmen der nationalen Bewegungen darzulegen.

Die Voluntary Associations sind zwar keine politischen Parteien, Religionsgemeinschaften oder Gewerkschaften. Doch üben sie politische, religiöse und ökonomische Funktionen aus, so daß nicht selten politische Parteien, Religionsgemeinschaften und Gewerkschaften aus ihnen entstanden sind.

1) Little, K.: West African Urbanization.

Die allererste Voluntary Association in ehemals Britisch-Westafrika wurde im Jahr 1787 in der Stadt Cape Coast im heutigen Ghana von den gebildeten Afrikanern nach dem Vorbild der englischen "Torridzonian Society" gegründet.¹⁾ Diese Voluntary Association hatte sowohl europäische, als auch afrikanische Mitglieder. Aber nur solche Afrikaner, die die europäischen Verhaltensnormen beherrschten, wurden zugelassen. Mit anderen Worten, es waren die gebildeten Afrikaner, die nach unserer Kategorie westlich orientiert waren, die Mitglieder der ersten Voluntary Association wurden. Es konnten in der Realität auch nur solche Afrikaner Mitglieder werden, denn diese Voluntary Association und danach ähnliche mehr, waren mehr oder weniger Debattierklubs, Tennisklubs, Dinnerklubs, u.ä., in welche einer nur eintreten konnte, wenn er Englisch in Wort und Schrift beherrschte. In manchen Fällen blieben die Voluntary Associations ein Monopol der Hochschulabsolventen und der in Europa gebildeten Afrikaner sowie ihrer europäischen Kollegen. So war es der Fall bei den Debattier- und Dinnerklubs. Sie haben deshalb auch keinen Einfluß auf die Gesamtgesellschaft gehabt.

Erst die Notwendigkeit, die breite Masse gegen das Kolonialesestablishment zu mobilisieren, verursachte die Organisation von Voluntary Associations, die sowohl den Volksschul- und Hochschulabsolventen, wie

1) Siehe Little, Kenneth: a. a. O., S. 24

auch den Analphabeten Zutritt gewährten. Unter solche Voluntary Associations fallen die "Burial Groups", "Dancing Clubs", "Mutual Aid Associations", "Market Women Associations", "Youth Movements", "Sport Clubs", "Farmers Associations", u.a.m. Sie alle haben gemeinsame Charakteristiken und Funktionen, die wie folgt zusammengefaßt werden können:

- (I) Die Führungspositionen der Voluntary Associations werden von der gebildeten Elite besetzt. Dies ist unumgänglich, da sie schriftliche Protokolle anfertigen müssen. Selbst die "Farmers" und "Market Women Associations", die oft nur aus Analphabeten bestehen, brauchen die gebildete Elite als Schriftführer. Kenneth Little beobachtete in einer kleinen Küstenstadt Keta: "Education is also an important qualification for traditional posts of authority in the Keta market ... The head-woman of the cloth-sellers ... is literate".¹⁾ Dabei funktioniert die gebildete Elite als Vorbild und Lehrer, die den anderen Afrikanern die neuen Normen und Verhaltensweisen beibringt. Sie funktioniert auch als das Informationszentrum und als Interpret des alltäglichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Geschehens der neuen Gesellschaft. In diesem Zusammenhang nimmt die gebildete Elite die Gelegenheit wahr, die Mitglieder der Voluntary Associations ideologisch und politisch zu beeinflussen.

1) Little, K.: "Two West African Elites" in Int. Social Sc. Bulletin, Vol. VIII, No. 3, Paris 1956, S. 496

(II) Die Voluntary Associations übernehmen zum größten Teil die Funktionen der Verwandtschaftsgruppen und/oder der Ethnien. Die Verwandtschaft und der Stamm waren im traditionellen Milieu die Erziehungsinstitutionen bzw. Wirtschaftseinheiten. Nun, durch die Einführung des europäischen Erziehungswesens und der Geldwirtschaft zeigt sich die Verwandtschaft der neuen Lage nicht gewachsen. Die Voluntary Associations mit ihren gebildeten Führern übernehmen die Erziehungs- und Wirtschaftsfunktionen und vermitteln ihren Mitgliedern das neue System des Wirtschaftens. Da nun die traditionale Wirtschaftsbeziehung durch das Verwandtschaftssystem nicht mehr ausreicht, um Kapital zu schaffen, funktionieren die Voluntary Associations auch als Kreditinstitute, die den Mitgliedern zinsloses Kapital zur Verfügung stellen.

Man soll diese Institutionen nicht so sehr mit den Genossenschaften in Europa vergleichen. Denn während bei der Genossenschaft der Gewinn oder der Verlust auf die Genossen verteilt wird, arbeitet jedes Mitglied einer solchen Voluntary Association mit eigenem Gewinn oder Verlust. Um Kapital zu beschaffen, zahlt jedes Mitglied monatlich oder jährlich eine bestimmte Geldsumme als Beitrag. Diese wird dann nach einer bestimmten Reihenfolge monatlich oder jährlich einem Mitglied gegeben, gleichgültig, ob es zu der Zeit Kapital braucht oder

nicht. Und was es mit dem Geld anfängt, wird auch nicht kontrolliert. Kontrolliert wird nur, ob es regelmäßig und rechtzeitig seinen Beitrag zahlt. Man pflegt deshalb solche Voluntary Associations als "mutual aid" oder "benefit Associations" zu bezeichnen, d. h. Verbände auf Gegenseitigkeit oder Wohltätigkeitsverbände.¹⁾ Besonders die "Farmers Associations" und die "Market Women Associations" übernehmen solche Funktionen. Nicht selten auch funktionieren solche Associations als Gewerkschaften, sind jedoch nicht formell juristisch zugelassen. So trat die Farmers Association als eine Gewerkschaft auf, als in den Vierziger Jahren dieses Jahrhunderts die Weltkakaopreise heruntergesetzt wurden.

(III) Neben den erzieherischen und wirtschaftlichen Funktionen befassen sich die Voluntary Associations mit tagespolitischen Themen und Ereignissen. Besonders die Debattierklubs und die "Youth Movements" diskutieren nicht selten die Tagespolitik der Kolonialregierung. Die Mitglieder solcher Associations kandidieren oft als Vertreter für die Beratungskörperschaften (Township Advisory Boards) der Groß- und Kleinstädte. Dadurch nutzen sie die Chance aus, Druck auf die Kolonialregierung und die traditionellen Herren auszuüben.

1) Geertz, C. bezeichnet sie als "Rotating Credit Associations", siehe "The Rotating Credit Association: A Middle Rung in Development" in Economic Development and Cultural Change 1962, Vol. 10, No. 3.

Infolge ihrer politischen Betätigungen sind oft formell organisierte politische Parteien aus den Associations entstanden. Sowohl die United Gold Coast Convention, wie auch die Convention Peoples Party sind aus Youth Movements entstanden. In dieser Hinsicht sind die Voluntary Associations Institutionen der politischen Erziehung und Vorbereitung sowohl für die gebildete Elite wie auch für die breite Masse geworden.

Es wäre aber falsch, die afrikanischen politischen Parteien aus diesem Grund als "Voluntary Associations" zu bezeichnen, wie es Wallerstein tut.¹⁾ Treffender wäre es, sie als "pressure groups" zu bezeichnen, denn obwohl sie keine politischen Parteien sind, wirken sie als Medien der politischen Interessen und Meinungen der Gesellschaft. In diesem Sinne erfüllen die Voluntary Associations die Funktion der Integration der Gesellschaft.

Nimmt man die Mitgliedschaft, die Führerschaft, die politischen und die erzieherischen Funktionen zusammen, so lassen sich daraus Schlüsse ziehen, welche Teile der Gesellschaft durch welche Voluntary Associations integriert oder partiell integriert werden. Die "Dinnerklubs", "Debattierklubs" u.dgl. haben, wie festgestellt, ausschließlich Europäer und westlich-orientierte Afrikaner als Mitglieder. Dagegen umfassen die anderen

1) Wallerstein, I.: The Road to Independence - Ghana and The Ivory Coast, S. 84

Voluntary Associations, wie die "Market Women", "Farmers", "Burial Associations" u.dgl. sowohl Alphabeten wie Analphabeten. Sie lassen sich auch in "ethnisch partikularistische" oder regionalistische Associations und in Associations, deren Reichweite das ganze Kolonialterritorium umfaßt, einteilen. Die letzteren wollen wir nach der Dichotomie der Münchner Schule unter Professor Francis als demotisch universalistische Voluntary Associations bezeichnen.¹⁾

Die ethnisch partikularistischen Associations tragen oft Namen der entsprechenden ethnischen Einheit oder Sprachgruppe und nur Angehörige dieser Gruppe dürfen Mitglieder werden. Beispiele sind die "Ashanti Youth Association" bzw. die "Association of Northern People of Today" in Ghana und "Northern Nigerian Congress" bzw. "Society of the Descendants of Oduduwa" in Nigeria. Demgemäß beschäftigen sich die Führung und die Mitglieder ausschließlich mit Angelegenheiten ihrer Ethnien.

Im Gegensatz zu den ethnisch partikularistischen Associations tragen die demotisch universalistischen Associations Namen des Kolonialgebietes wie "Ghana Youth Association" oder einfach "Youth Association", "Youth Study Group" u.dgl. Nicht selten sind solche Associations auch überterritorial organisiert. Z. B. war die

1) Vgl. die Dichotomie Ethnos und Demos nach Francis, E.: Ethnos und Demos.

"Youth Movement" ursprünglich eine britisch-westafrikanische Jugendbewegung, die Zweigstellen in Ghana, Nigeria, Sierra Leone und Gambia hatte. Die Mitglieder dieser Associations sind heterogen. Ihr Ziel ist, die heterogenen Mitglieder zu einer homogenen Einheit zu organisieren. Dabei wurde es erforderlich, aus den heterogenen Verhaltensnormen und Traditionen eine Synthese zu schaffen, die sich die neue Einheit zu eigen machen sollte.

Eben diese Zielsetzung, die verschiedenen Ethnien bzw. Sprachgemeinschaften in einer Überethnischen Einheit zu vereinigen, veranlaßte die Revolutionäre, die die Führungspositionen solcher Associations inne hatten, eine neue, eigenartige Philosophie und Ideologie zu propagieren. Nkrumah hat 1964 diese eigenartige Philosophie und Ideologie als "Consciencism" bezeichnet.¹⁾

Da diese eine Mischung aus ghanesischen, europäischen und islamischen Kulturen und Werten ist, bedeutet dies, daß afrikanische Gebräuche und europäische und/oder amerikanische parteipolitische Taktik bei Kongressen gleichzeitig oder nebeneinander Anwendung finden, oder islamische, afrikanische und christliche Kulte werden bei solchen Gelegenheiten vermischt. Während Parteikongressen werden Fußballspiele, leichtathletische Wettkämpfe, Volkstänze, u.dgl. als unentbehrliche Programmteile veranstaltet. Solche Veranstaltungen dienen als

1) Nkrumah, K.: Consciencism, London 1964

Kommunikations- und Interaktionsmittel zwischen den Mitgliedern. Das Fußballspiel z. B. bringt Dörfer und/oder Bezirke zusammen, die sonst keinen Kontakt miteinander haben; denn um miteinander und gegeneinander spielen zu können, müssen die Mannschaften die gleichen Spielregeln lernen. Dadurch verbreiten sich die gleichen Verhaltensnormen unter den verschiedenen Dörfern und Regionen. Dies mag der Grund dafür sein, daß die wichtigsten Sportklubs mit der politischen Partei der revolutionären Elite verbunden sind oder von ihr organisiert wurden.

Die politischen Parteien müssen aber an dieser Stelle von den Voluntary Associations unterschieden werden. Während die Voluntary Associations in ihrer Idealform Integrations- und Sozialisierungsfunktionen ausüben, haben die politischen Parteien das Ziel, die Masse politisch gegen die Kolonialregierung zu mobilisieren. Bei der Ausführung dieser Funktion greifen aber die politischen Parteien in die Funktionen anderer Institutionen - auch der Voluntary Associations - ein. So werden Funktionen wie Integration, Sozialisation, Administration, Wohlfahrt, u.ä.m. von den Parteien ausgeübt. Die Ausübung solcher Funktionskomplexe macht es schwierig, die politischen Parteien gegenüber den Associations abzugrenzen.

Besonders die von den Revolutionären organisierten Parteien machen es kaum möglich, zwischen formal politischen Parteien und Voluntary Associations zu unterscheiden, denn die beiden Institutionen arbeiten als

Subeinheiten derselben nationalen Bewegung. Die Frauenorganisationen - besonders die Market Women-Associations - dienten als Einkommensquellen der politischen Partei, während die Jugendorganisationen als die politischen Erziehungsinstitutionen der Kader verwendet wurden. Die Gewerkschaften ihrerseits stellten sich als die wichtigsten Bestandteile der Partei heraus, wie ein Führer der Gewerkschaft 1963 zum Ausdruck brachte: "the Ghana Trades Union Congress ... is an integral wing of the Dynamic Convention Peoples Party".¹⁾

Die soziologische Bedeutung dieser Bemerkung darf nicht unterschätzt werden. Die Gewerkschaften vertreten die Interessen der arbeitenden Masse, d. h. der Tagelöhner, der Hafenarbeiter, der Handarbeiter, u.dgl., die die aktiven Mitglieder der modern revolutionären Parteien sind. Trennt sich die Gewerkschaft von der politischen Partei, so stört sie die Solidarität der Partei. Um eben die Desintegration und/oder Desorganisation der Gruppe zu verhindern, wurde es nötig, die Loyalität und Unterstützung der Führer der Gewerkschaften zu gewinnen.

In diesem Zusammenhang unterscheidet sich die Organisationsstrategie der modernen Revolutionäre von der der Westlich-Orientierten. Die Letzteren befaßten sich

1) The Ghana Mine Workers Union (TUC Ghana), 3rd. Miners' Day Celebrations, A Brief History, Accra 20th. Nov., 1963, S. 50

kaum mit der politischen Erziehung und Mobilisierung der Masse. Als eine politische Partei waren sie in der Regel "eine lockere Organisationsform von lokalen Wahlvereinen, ... die nur in Zeiten der Wahl aktiv wird".¹⁾ Die United Gold Coast Convention - die westlich-orientierte politische Partei - existierte nur für 5 Jahre, d. h. sie wurde auf Grund ihrer ersten Niederlage in der ersten Nationalwahl im Jahr 1951 im Jahr 1952 aufgelöst. Die politischen Parteien der Westlich-Orientierten werden deshalb als "intellektuelle Parteien" von den modernen Revolutionären verspottet. Diese Bezeichnung ist keineswegs Übertrieben, wenn wir bedenken, daß nur diejenigen Ghanesen, die die englische Sprache gut beherrschten, diesen politischen Parteien beitreten konnten. Ihnen wird der Vorwurf gemacht, daß sie Englisch als Kommunikationssprache gewählt hätten, um dadurch die Masse der Volksschulabsolventen und Analphabeten fernzuhalten. Objektiv betrachtet klingt dieser Vorwurf ungerecht, denn die englische Sprache war die einzige Sprache, durch welche sich die Mitglieder verständigen konnten. Der Vorwurf ist aber insofern doch berechtigt, als sie Leute, die gebrochenes Englisch sprechen, aufnehmen hätten können, wie es die modernen Revolutionäre taten.

Die traditionalistischen Revolutionäre ihrerseits machten die Zugehörigkeit zu einer gegebenen Ethnie oder Sprachgruppe zur Bedingung für die Aufnahme in

1) Lange, M. G.: Politische Soziologie, 2. Auflage, Berlin und Frankfurt/Main 1964, S. 68

ihrer politischen Partei. Sie gebrauchten deshalb während Parteikongressen die Stammessprachen und traditionellen Verhaltensweisen. Sie schlossen sich auch nicht selten mit den Häuptlingen und den Oberhäuptern zusammen, um die Loyalität und die Legitimation der Stammesmitglieder - besonders der Analphabeten - zu gewinnen. So rekrutierte die Führung der National Liberation Movement (Ashanti-partikularistisch) im Jahr 1954 alle Ashanti-Häuptlinge für die Partei. Die Northern Peoples Party ihrerseits schloß sich mit den Häuptlingen dort zusammen.¹⁾ De jure erfaßten sie, im Gegensatz zu den Westlich-Orientierten die Masse der Volksschulabsolventen und der Analphabeten in ihren politischen Parteien; de facto aber erfaßten sie im Gegensatz zu den modernen Revolutionären die Masse nicht, denn organisatorisch entsprachen ihre Aktivitäten nicht den Wünschen der Masse. Die Führer der NLM z. B. waren abgeneigt, sich mit der Masse zu identifizieren, weil sie sich der Masse überlegen fühlten.²⁾

Der Grund ihres Mißerfolgs liegt auch nicht zuletzt darin, daß sie die Masse nicht gegen die Kolonialregierung zu mobilisieren versuchten, sondern sie versuchten, die Masse der Stämme bzw. der Region gegen die modernen Revolutionäre aufzuhetzen, ohne z. B. den Arbeitslosen Arbeit zu versprechen. Ihnen ging es darum, die Übernahme der Zentralregierung durch die modernen

1) Siehe Austin, D.: a. a. O., S. 187 und 264

2) Siehe Fitch, B. und M. Oppenheimer: a. a. O., S. 60 - 61

Revolutionäre, die als diktatorisch bezichtigt wurden, zu verhindern. Deshalb setzten sie sich gegen Angelegenheiten, wie z. B. die Kakaopreisfestsetzung ein, die 1954 die Ashantifarmer betraf, oder gegen die Vereinigung von Britisch-Togoland mit Ghana in den Jahren 1953/54 und für die Repräsentation der Northern Territories im Legislativrat.¹⁾ In diesem Zusammenhang erscheinen die traditionalistischen Revolutionäre der Masse gegenüber unehrlich, denn wie Austin richtig beurteilt: "their primary aim was quite simply to replace the CPP government in Accra with one of their own making".²⁾

Ihre Versprechung, die bereits bestehenden ethnischen Nationen oder Reiche³⁾ von der Kolonialregierung zu befreien entsprang nicht einer Überzeugung, sondern es war eine politische Strategie, um an die Zentralregierung zu gelangen, denn, um noch einmal Dennis Austin zu zitieren, "had they succeeded at the polls it seemed certain that a great deal less would have been heard, both of the demand for federation, and of the plea for an 'African constitution' based on 'our customs and traditions' ".⁴⁾

1) Austin, D.: a. a. O., S. 184 - 195 und 253 - 262

2) a. a. O., S. 281

3) Siehe Teil I dieser Arbeit

4) Austin, D., ebenda. Dies entspricht der Hypothese, die Francis in seinem Artikel aufgestellt hat: "The saliency of the ethnic factor tends to increase ... (c) the less evenly key positions in national institutions are manned by members of the different ethnic societies included in the nation state". S. Francis: The Ethnic Factor in Nation Building, Social Forces, S. 346

Daß in den Jahren 1951, 1954 und 1956 die CPP jeweils die Wahl gegen die traditionalistischen Revolutionäre und die Westlich-Orientierten gewann, läßt sich auf die politische Zielsetzung der drei Gruppen der gebildeten Elite und ihre Beziehungen zur Masse zurückführen. Doch der Erfolg der CPP bzw. der Mißerfolg der Westlich-Orientierten und der traditionalistischen Revolutionäre in ihren politischen Betätigungen im Laufe der nationalen Bewegungen kann nicht ohne die Einbeziehung der Legitimationskonzeptionen dieser Träger der nationalen Bewegungen vollständig begriffen werden.

Da die Westlich-Orientierten behaupteten, sie seien als die gebildete Oberschicht der Gesellschaft dazu berufen, den bürokratischen Herrschaftsapparat der Kolonialherrschaft zu übernehmen, identifizierten sie sich mit dem legalen Herrschaftssystem. Die Masse, die ungebildet ist, sollte, wie Max Weber sagt, nur 'dem Recht' gehorchen.¹⁾ Diese Einstellung taucht bei Dr. J. B. Danquah deutlicher auf, der öffentlich bekannt machte, daß die "neue Gesellschaft" von qualifizierten Ghanesen wie ihm regiert werden sollte.²⁾

Nach der Auffassung der Westlich-Orientierten konnte sich die Staatsnation, die ihr Entstehen dem Kolonialismus verdankt, durch die von den Kolonialisten ausgebildeten Afrikaner weiter entwickeln, solange der durch

1) Weber, M.: a. a. O., S. 161

2) Siehe Apter, D.: Ghana in Transition, S. 146 - 147

die Kolonialregierung geschaffene Behördenapparat funktionierte; mit anderen Worten, funktioniert der bürokratische Apparat, welcher der Träger der Staatsnation im demotischen Sinne ist, so bleibt die Nation existenzfähig. In dieser Hinsicht kann man den Westlich-Orientierten nicht den Vorwurf machen, sie seien "schwarze Imperialisten" gewesen. Denn ihnen ging es darum, die Staatsnation durch die bürokratische Apparatur aufrecht zu erhalten. Es darf aber retrospektiv eingewandt werden, daß ihr Versuch, die Staatsnation auf diese Art und Weise zusammen zu halten, von vorneherein zum Scheitern verurteilt war, denn die Kolonialherrschaft hatte nur de jure, nicht de facto, eine Nation geschaffen. Durch die Indirect Rule wurden die einzelnen Provinzen, die praktisch den Hauptethnien entsprechen, von den Häuptlingen, die in der Kolonialregierung saßen, zusammen gehalten. Baut man deshalb das traditionelle Herrschaftssystem als Teilglied der Indirect Rule ab, so zerfällt die zentripetale Kraft der Staatsnation. Denn die traditionellen Herren übernahmen in der Indirect Rule die Rolle der direkten Kontaktträger zwischen den Kolonialherren und der Bevölkerung. Die Westlich-Orientierten hatten ihrerseits keinen Ersatz für diese Mittlerrolle und erstrebten sie auch nicht. Sie nahmen auch keinen direkten Kontakt zur Masse auf.

Nach dieser Überlegung darf, in Anlehnung an Nkrumah, der Schluß gezogen werden, daß die nationale Bewegung der westlich-orientierten gebildeten Elite darauf

hinzielte, "Independence ... of the people" von den Kolonialherren zu erlangen, ohne aber "... their ownership of sovereignty" anzuerkennen.¹⁾ Denn für sie ist die bürokratische Herrschaftsapparatur die Trägerin der Staatsnation, nicht aber die Masse, für die die Unabhängigkeit von den Kolonialherren gewonnen werden sollte. Diese Vorstellung der Westlich-Orientierten ähnelt dem Ständesystem in Europa. ~~ing 1844~~ Wie die Stände, verstehen sich die Westlich-Orientierten als die 'Nation' oder als Vertreter der Nation, ohne das Interesse der Masse zu beachten.

Ähnlich wie die Westlich-Orientierten hatten die traditionalistischen Revolutionäre keine Intention, ihre politische Bewegung zu demokratisieren.²⁾ Denn, wie Fitch und Oppenheimer mit Recht sagen: "Any attempt to democratize the movement by going to the masses would have required giving them something to fight for, and

1) Nkrumah, K.: Consciencism, S. 105

2) Für eine Diskussion über die demokratische Basis des traditionellen Akan-Herrschaftssystems siehe K. A. Busia: Africa in Search of Democracy, Routledge and Kegan Paul, London 1967. Bemerkenswert ist, daß Busia, selbst einer der führenden Persönlichkeiten der traditionalistisch revolutionären Gruppe, die Auffassung vertritt, daß die traditionellen Herrschaftssysteme der afrikanischen Gesellschaften demokratisch seien. Siehe besonders Chapt. II 'The Political Heritage' des oben angegebenen Werks, S. 17 - 34.
Vgl. auch Abraham, W. E.: The Mind of Africa, Weidenfeld Goldbacks, London 1967, S. 75 - 80

it is quite possible that, once stirred politically, the landless workers would have wanted to fight against the semi-feudal land relations which were their most immediate source of oppression".¹⁾ Und die meisten der Führer der ethnisch oder regional partikularistischen Parteien waren selbst "semi-feudal landlords".²⁾

Wir haben schon erwähnt, daß die moderne revolutionäre politische Partei die Gefolgschaft der Masse eher gewann, weil sie nach Zusammenarbeit mit den traditionellen Herrschern strebte und sich die psychologischen und ökonomischen Interessen der Masse zu eigen machte. Dies waren aber nur Teilaspekte der Strategie der modernen revolutionären gebildeten Elite. Hauptsächlich gewann sie die Gefolgschaft der Masse aufgrund ihrer Führungspersönlichkeit. Im strengsten Sinne des Weberschen Konzeptes von "Charisma" besaß Nkrumah charismatische Eigenschaften.

"Charisma" nach Weber "soll eine als außeralltäglich ... geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem anderen zugänglichen Kräften oder Eigenschaften (begabt)

1) Fitch, R. & Oppenheimer: a. a. O., S. 61

2) Siehe ebenda und auch D. Apter: Ghana in Transition, S. 226 u. 228

oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als 'Führer' gewertet wird."¹⁾ In einer Gesellschaft, in der Aberglaube und Fetischismus das Leben der Individuen und der Gruppe bestimmen, wirft es kaum Schwierigkeiten auf, die Masse von charismatischen Phänomenen zu überzeugen. Die Mythologisierung der Herkunft führender Persönlichkeiten ist ein wichtiges Instrument, durch das ihr Charisma der Masse nähergebracht wird. Gerüchte und autobiographische Informationen sind dabei unentbehrliche Mittel.

So hörte man in den Fünfziger Jahren nicht selten in Ghana das Gerücht: "Nkrumah goes into retreat ... to consult his gods".²⁾ Nkrumah selbst schreibt in seiner Autobiographie, daß er ein Wunderkind sei, weil er einmal, als seine Mutter ihn auf den Rücken gebunden trug, bemerkte, daß die Mutter in einem Fluß, den sie gerade überquerte, auf einem Fisch stand. Zu diesem Zeitpunkt habe die Mutter selbst, die tatsächlich auf dem Fisch stand, davon noch nichts gespürt.³⁾ Damit spricht sich Nkrumah übernatürliche Kräfte zu und deutet auf seinen mythischen Ursprung hin. Ähnlich deutete Azikiwe im Jahr 1945 in Nigeria auf seine mythische Herkunft hin. Als das Gerücht in Nigeria umging, daß Azikiwe ermordet worden sei, schrieb er von seinem Versteck aus, daß er zu dem Fluß zurückgekehrt

1) Weber, M.: a. a. O., S. 179

2) Zit. nach Wallerstein, I.: The Road to Independence, S. 159

3) Siehe Nkrumah, K. Autobiography, London 1957, S. 9
Deutsche Übersetzung: Schwarze Fanfare, übersetzt von Ludwig Holzner, München 1958, S. 23

sei, dem er sein Leben verdankte. Und als er nach einiger Zeit sein Versteck verließ, wurde er umso mehr von der Masse als übermenschlich betrachtet.¹⁾

Die Bedeutung solcher Mythologisierungen und Gerüchte läßt sich an den Beinamen ablesen, welche die Masse den Trägern der modernen revolutionären Parteien verleiht. Azikiwe wurde von der "National Church of Nigeria" afrikanischer Messias genannt und mit Mohammed, Ghandi und Lenin verglichen. Nkrumah wurde "Osagyefo", d. h. Befreier, Erlöser, Retter, u.ä. genannt.²⁾

Nkrumah bemühte sich, jene Namen nicht nur symbolisch zu tragen, sondern immer wieder zu beweisen, daß er sie zu Recht besaß. So organisierte er die CPP nicht nur zu politischen Zwecken, sondern auch zu ökonomischen, juristischen und Wohlfahrtszwecken. Individuen wurde in Fällen von Krankheit, Arbeitslosigkeit, Haft, Hungersnot usf. durch die CPP geholfen. Die Parteibüros operierten sogar als Beratungsbüros für Heirats-, Wirtschafts- und Wohnungsprobleme. Mit Recht bemerkt Thomas Hodgkin, solche politische Parteien "seek to provide for the social need of their members and supporters from the cradle to the grave".³⁾

1) Siehe N. Azikiwe Assassination Story, Zit. nach Coleman, J. S., Nigeria, S. 285 - 287

2) So ähnlich wurde Albert Margai von Sierra Leone genannt. In einer Broschüre "Albert Margai of Africa" mit Einleitung von Bankole Timothy schreibt der Autor: "They call him Akpata (meaning 'our chief', 'our Big Man')", S. 5

3) Hodgkin, T.: African Political Parties, S. 142

Nkrumah selbst stellte sich zu jeder Zeit zur Verfügung und empfing Besucher aller Klassen und jeden Alters ohne Voranmeldung. Sozio-psychologisch ist dieses Verhalten nicht zu unterschätzen. Nach dem traditionellen Herrschaftssystem darf kein Besuch direkt zum Häuptling gehen. Eine Kommunikation zwischen dem Besucher und dem Häuptling wird durch ein Mitglied des Häuptlingsstabes namens Okyeame (= Fürsprecher) vermittelt, ohne daß sich aber die Beteiligten begegnen. Die westlich-orientierte gebildete Elite mit ihren neu erlernten Verhaltensnormen ihrerseits will nur nach Voranmeldung Besuch empfangen. Da nun im Gegensatz dazu die moderne revolutionäre Elite, die einerseits wie die Häuptlinge charismatische Eigenschaften besitzt, und andererseits genauso gebildet ist, wie die westlich-orientierte Elite, die Masse zu jeder Zeit ohne Voranmeldung empfängt, gewinnt sie das Vertrauen und die Loyalität der Masse für sich.

Eben die Tatsache, daß die Träger der modernen revolutionären politischen Partei angeblich übernatürliche Eigenschaften besitzen und sich dennoch als bescheiden erweisen, mit allen sozialen Schichten Kontakt aufnehmen und Zeit für jede Kleinigkeit opfern, führt die Masse zu ihrer politischen Partei hin. In dieser Hinsicht verkörpert ihre politische Partei die Integrationskraft, die für die ethnisch heterogene Bevölkerung wichtig ist. Max Lange bezeichnet eine solche politische Partei als die "Integrationspartei".¹⁾ Es ist

1) Lange, M.: a. a. O., S. 68

in diesem Zusammenhang zutreffend, die moderne revolutionäre politische Partei und ihre Träger als nationalistisch zu bezeichnen. Da aber die anderen politischen Parteien und deren Träger fälschlicherweise von den modernen Revolutionären als nicht-national bezeichnet werden, wird die Wirkung der gegenseitigen Beziehungen auf die weitere Entwicklung der nationalen Bewegungen im nächsten Abschnitt näher untersucht.

Nach dem Gesagten läßt sich ein wichtiges Problem an dieser Stelle erwähnen, das andernorts näher untersucht wird.¹⁾ Ganz allgemein tritt mit der Zeit die Veralltäglichen des Charismas ein. Dabei wird die charismatische Herrschaft entweder "traditionalisiert oder rationalisiert (legalisiert) oder: beides in verschiedenen Hinsichten".²⁾ Damit taucht im Falle Ghanas das Problem der Stabilisierung des Verwaltungsapparates auf. Dies setzt kompetente und vertrauenswürdige Verwaltungsstäbe und -prinzipien voraus. Diese ihrerseits hängen sehr stark von einer stabilen Wirtschaft und einem "funktionalen Bildungssystem" ab. Während es scheint, daß für das Problem des Bildungswesens bereits eine Lösung gefunden wurde,³⁾ läßt sich das Wirtschaftsproblem schwer lösen.

Darüber, ob nun der sog. "Afrikanische Sozialismus",

1) Siehe Genoud, Roger: Nationalism and Economic Development in Ghana, Praeger Special Studies, London 1969

2) Weber, M.: a. a. O., S. 182

3) Siehe Teil Drei dieser Arbeit

"Consciencism" oder gar Kommunismus anstelle des kapitalistischen Systems das Problem der Wirtschaft in der nahen Zukunft lösen kann, sind die Beobachter der wirtschaftlichen Entwicklung Afrikas uneinig. In Ghana selbst ist man seit 1957 im wirtschaftlichen Experimentierstadium. Nkrumah prägte ein gemischtes Wirtschaftssystem, das als "afrikanischer Sozialismus"¹⁾ bezeichnet wird. Busias Versuch, eine Art kapitalistisches Wirtschaftssystem aufzubauen, ist auf den Widerstand der Armee gestoßen.

Es wäre z. Zt. verfrüht, von einem geprägten Wirtschaftssystem des Militärregimes seit dem Putsch im Januar 1972 zu sprechen. Es steht aber fest, daß eine Lösung des Problems der Veralltäglichen des Charismas in Form des Aufbaus einer stabilen Wirtschaft nicht gefunden wurde, trotz des Sturzes des charismatischen Führers der modernen revolutionären Partei beim Putsch im Jahre 1966. Die nationalen Bewegungen haben das Problem der wirtschaftlichen Entwicklung nicht gelöst.²⁾ Dies bleibt die Aufgabe der Nationwerdung in der Post-Unabhängigkeitsphase.

1) Der Begriff "afrikanischer Sozialismus" hat eine polemische Diskussion veranlaßt. Manche Autoren und Politiker wenden ein, daß es keinen afrikanischen Sozialismus gibt, sondern nur einen Sozialismus schlechthin. Afrikanischer Sozialismus wäre etwas anderes als Sozialismus schlechthin. Nkrumah spricht deshalb von "Consciencism". Leopold Senghor dagegen vertritt die Ansicht, daß es verschiedene Wege zum Sozialismus gibt, so daß vom afrikanischen Sozialismus die Rede sein kann.

2) Vgl. Genoud, Roger: a. a. O., besonders sein "Conclusion", S. 215 - 229

5) Innere Widersprüche der nationalen Bewegungen als desintegrative Faktoren

Es wurde in den vorhergehenden Diskussionen erwähnt, daß die drei Typen der Träger der nationalen Bewegungen als national bzw. nicht-national bezeichnet werden. In politischen und besonders politologischen Diskussionen über die nationalen Bewegungen in den Ländern der Dritten Welt werden Oppositionsparteien als nicht-national bezeichnet, während die regierende Partei als national angesehen wird. Unter den Vertretern dieser Auffassung war Nkrumah, der behauptete, daß nur diejenigen Afrikaner "national" sind, die modern revolutionär in unserem Sinne sind.¹⁾ Daß diese Partei nicht-national, jene aber national genannt wird, hängt einmal mit der Betrachtung des Begriffs "Nation" zusammen.

Es wird nämlich argumentiert, daß alle Gruppen oder Individuen, deren nationale Bewegungen auf die einzelnen Regionen oder Ethnien beschränkt sind, nicht-national seien, weil sie separatistische Bewegungen organisieren. Dementsprechend gilt die traditionalistische revolutionäre Elite als nicht-national. Dagegen gelten die westlich-orientierte und die moderne revolutionäre Elite als national.

Eine andere Auffassung, die den demokratischen Charakter

1) Vgl. Nkrumah, K.: Consciencism, S. 2 - 4

der Träger der nationalen Bewegungen zum Kriterium dafür macht, ob sie als national gelten sollen oder nicht, bezeichnet die westlich-orientierte Elite als nicht national, weil sie sich selbst, also die Minderheit, aber nicht die Gesamtbevölkerung, eben die Mehrheit, als die Trägerin der Staatsnation betrachtet. Dagegen wird die moderne revolutionäre Elite als national bezeichnet, weil angenommen wird, daß sie den kollektiven Willen der Gesamtbevölkerung des Kolonialgebietes vertritt. Hier schöpft die nationale Idee aus dem demokratischen Prinzip, das nach Francis, "gar nicht das Verhältnis zwischen Ethnos und Staat, sondern zwischen Herrscher und Herrschaftsunterworfenen, zwischen Staat und Demos betrifft."¹⁾

Wir stoßen hier auf die Problematik des demokratischen Prinzips im Zusammenhang mit der Nationwerdung in Afrika überhaupt. Thomas Hodgkin gibt in seinem Werk "African Political Parties" einen umfassenden Ansatz zum Verständnis des demokratischen Prinzips in Afrika. Er schreibt: "Clearly, 'democracy', 'democratie', 'dimukratiya', in the contemporary African Context mean something quite different from the meanings to which twentieth-century European liberal democrats have become accustomed. ... 'democracy' means, in the first place, the transfer of political power from a foreign ruling class - colonial officials or a local European minority may both be regarded as the African equivalent of a 'privileged aristocracy' - to the

1) Francis, E.: Ethnos und Demos, S. 88

African demos, 'the people', 'the masses', the 'peasants, workers and intellectuals'. Since the demos in its totality cannot directly govern, power is exercised on its behalf by the party and its leadership, as the most effective organized expression of the aspirations and demands of the demos".¹⁾ Von einem demokratischen Prinzip kann also die Rede sein, wenn

- a) die politische Macht von dem Demos übernommen wird (dieser Zustand wird als Unabhängigkeit bezeichnet), und
- b) die durch allgemeine Wahlen legitimierten Träger des Herrschaftsapparates den Demos vertreten.

Gerät die politische Macht in die Hände einer Minderheit, die die Interessen der Gesamtbevölkerung nicht vertritt, so sind die Vertreter undemokratisch.

Nach den oben angegebenen Kriterien wäre der Begriff "national" in Bezug auf die nationalen Bewegungen in Ghana eine rein demotische Auffassung von Nation und zwar: eine Elite, politische Partei oder eine Bewegung betätigt sich dann national, wenn ihre Aktion das ganze Kolonialgebiet umfaßt und die Gesamtbevölkerung, d. h. die Masse dieses Gebietes mobilisiert. Befaßt sich eine Elite, politische Partei oder Bewegung nur mit einem Teilgebiet des Kolonialterritoriums, so ist sie unnational. Ebenso wenig ist sie national, wenn sie sich zwar mit dem Gesamtgebiet befaßt, aber die Masse

1) Hodgkin, T.: a. a. O., S. 155 - 156

nicht als Trägerin der Staatsnation mobilisiert. In diesem Sinne wären die westlich-orientierte und die traditionalistische revolutionäre gebildete Elite keine Nationalisten. Die moderne revolutionäre Elite dagegen wäre "national".

Eine solche Schlußfolgerung halten wir für einseitig und unannehmbar, denn trotz der ideologischen Differenzen tritt jeder Typus der gebildeten Elite und ihre nationalen Bewegungen als "national" auf. Die traditionalistische revolutionäre Elite unterscheidet sich von der westlich-orientierten Elite und der modernen revolutionären Elite dadurch, daß sie die Nation auf der ethnischen oder regionalen Basis zu bilden versucht. Die westlich-orientierte Elite ihrerseits unterscheidet sich von der modernen revolutionären Elite dadurch, daß sie die Staatsnation im vorgegebenen territorialen Rahmen aufrecht erhalten will durch die Übernahme des bürokratischen Apparats der Kolonialherren, während die moderne revolutionäre Elite die Masse als die Trägerin der Staatsnation mobilisieren will.

Es darf nicht aus den Augen verloren werden, daß der Kolonialismus keine fest integrierte Staatsnation gebildet hat, sondern viele Ethnien durch den bürokratischen Apparat zusammenfügte, die potentielle Nationen oder gar ethnische Nationen waren.¹⁾ Die traditionalistischen Revolutionäre bezogen sich, wie zu erwarten war und wie schon erwähnt, auf diese potentiellen

1) Vgl. Busia, a. a. O., S. 111 ff., Siehe auch Teil I der vorliegenden Arbeit.

bzw. realen ethnischen oder regionalen Nationen.¹⁾

Die westlich-orientierte und die moderne revolutionäre Elite hatten bei ihren nationalen Bewegungen mit der Existenz dieser ethnischen bzw. regionalen Nationen zu rechnen. Denn diese Nationen innerhalb des Kolonialgebietes waren sprachlich, kulturell und in manchen Fällen bezüglich des Herrschaftssystems scharf voneinander getrennt und nur von der Kolonialregierung lose zusammengehalten. Um die durch die Kolonialregierung vorgeformte Staatsnation zu entwickeln und zusammen zu halten, mußten die Faktoren, die die Ethnien voneinander trennen, beseitigt und neue, integrierende Kräfte geschaffen werden. Dafür erwies sich das neue Herrschaftssystem in Form des bürokratischen Verwaltungssystems und die Ideologie in Form des "Conscien-cism", wie Nkrumah sie definiert, als wichtige Instrumente.

Solange aber die traditionalistischen Revolutionäre ihre nationale Bewegung organisierten, wirkten sie desintegrativ auf die werdende demotische Nation. Eben diese desintegrative Wirkung der traditionalistischen

1) Busia ist der Meinung, daß die einzelnen afrikanischen Staaten sogar die potentiellen bzw. realen ethnischen Nationen innerhalb der Staatsnationen nicht nur nicht mit Gewalt abschaffen, sondern für ihr Fortbestehen eintreten sollen, weil diese als Kontrollinstitutionen gegenüber der autoritären Zentralregierung dienen.
ebenda

Revolutionäre auf die demotische Nation macht sie in den Augen der anderen Elitetypen zu Anti-Nationalen. Hinsichtlich der ethnischen Nationen - potentiell oder real - dagegen sind die traditionalistischen Revolutionäre "national" gesinnt, denn ihre Nationalbewegungen wirken als Unabhängigkeitskampf gegen die Repräsentanten der Kolonialmacht und die beiden anderen Träger der autochthonen nationalen Bewegungen. Zugleich wirken die nationalen Bewegungen der Westlich-Orientierten und der modernen Revolutionäre als nicht national vom Standpunkt der ethnischen bzw. regionalen Nationen. In ein und demselben Kolonialgebiet, Ghana, kann also ein und derselbe Träger einer nationalen Bewegung als national bzw. nicht-national bezeichnet werden, je nach dem Blickpunkt des Beobachters.

Nach dem Gesagten dürfte es nicht falsch sein, wenn alle drei Gruppen der Träger der nationalen Bewegungen national genannt werden. Um aber Fehler zu vermeiden, muß zwischen "national" im ethnischen und im demotischen Sinne unterschieden werden.

- 6) Auf der Suche nach politischen und erziehungs-
politischen Maßnahmen zur nationalen Integra-
tion im demotischen Sinne

Auf Grund der ideologischen Differenzen und der Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Struktur der werdenden Nation nahmen die nationalen Bewegungen kurz vor und nach der Unabhängigkeit die Form eines Eliminierungskampfes unter den Trägern der nationalen Bewegungen an. Denn jede Gruppe wurde sich dessen bewußt, daß die Existenz der anderen Gruppen ein Hindernis zur Erreichung des Zieles bedeutete.

Hätten beispielsweise die traditionalistischen Revolutionäre die politische Obermacht erlangt, so hätte es keine ghanesische Staatsnation in ihrer jetzigen Form gegeben. Sie hätten nämlich stattdessen entweder eine Konföderation geschaffen, wie die National Liberation Movement, geführt von Busia, im Jahre 1956 verlangte, oder gar eine Zersplitterung Ghanas in eine Anzahl von ethnischen bzw. regionalen Nationen verursacht, wie es die Ewes im Togoland Congress verlangten.¹⁾ Hätten die Westlich-Orientierten die politische Obermacht gehabt, so wäre eine locker zusammengefügte Staatsnation unter der Führung von "schwarzen Bürokraten" an Stelle der britischen entstanden.

1) Siehe Austin, D.: a. a. O., S. 189 und Teil II der vorliegenden Arbeit. Dieses Argument gilt für alle afrikanischen Nationen heute.

Das Ringen um die politische Macht führte zu Widersprüchen innerhalb der nationalen Bewegungen und Sabotage gegeneinander. Obwohl die modernen Revolutionäre den Kampf um die Staatsmacht gegen die traditionalistischen Revolutionäre und die Westlich-Orientierten gewannen, wodurch Ghana am 6. März 1957 zum unabhängigen zentralisierten Staat nach den Wünschen der modernen Revolutionäre wurde, bedeutete dies kein sofortiges Ende der Versuche der anderen Gruppen, die Einheit Ghanas aufzulösen. Die CPP, die zwischen 1957 und dem 24. Februar 1966 an der Macht war, unternahm deshalb alle möglichen Maßnahmen, um ihre Gegner zu eliminieren.

Aus der Fülle der Gesetze und Verordnungen, die darauf abzielten, die "desintegrativen" Elemente zu vernichten, seien hier nur die drei wichtigsten erwähnt, die für unsere Diskussion sachdienlich sind. Diese waren:

- I. The Anti-Discrimination Act
- II. The Regional Assemblies Amendment Bill
- III. The Preventive Detention Act

Der Anti-Discrimination Act (1957) machte es gesetzwidrig, politische Parteien auf Stammes-, Regions- oder Religionsebene zu organisieren. Diese Verordnung zwang alle ethnisch- bzw. regional- und religionspartikularistischen Parteien, die vor dem 3. November 1957 existierten, sich in der sog. United Party zusammen zu schließen. Die UP bestand aus dem National Liberation

Movement (Ashanti), der Northern Peoples Party (Gur und Guang) und Moslem Association Party, die eine Religionsgruppe war, und aus dem Togoland Congress (Ewe).

Die zweite gesetzliche Maßnahme, The Regional Assemblies Amendment Bill (1959), löste alle regionalen Parlamente auf, in denen die Häuptlinge vertreten waren. Damit wurde der Einfluß der traditionalistischen Revolutionäre auf Lokalebene eingedämmt.

Die dritte Maßnahme, The Preventive Detention Act (1958), ermächtigte den Premierminister bzw. den Staatspräsidenten, d. h. Nkrumah, politisch gefährliche Individuen oder Gruppen ohne vorherige Gerichtsverhandlung in Haft zu halten.¹⁾

Diese drei Verordnungen unter anderen machten das Fortbestehen der nationalen Bewegungen der traditionalistischen Revolutionäre und der Westlich-Orientierten unmöglich. Denn während die erste Verordnung die Organisation von politischen Parteien auf ethnischer Ebene untersagte, verhinderte die zweite den Einfluß der Oppositionsparteien auf die Häuptlinge. Die dritte Maßnahme ihrerseits gab der CPP ein wichtiges Instrument, mit dessen Hilfe sie die Führer der Oppositionsparteien als angebliche Staatsfeinde einsperren konnte. Nkrumah gebrauchte

1) Für die Diskussion dieser Verordnungen siehe T. Peter Omari: Kwame Nkrumah - The Anatomy of an African Dictatorship, Foreword S. XIII und S. 50 - 53

dieses Gesetz als Mittel zur Festigung seiner Machtposition. J. B. Danquah, einst Führer der westlich-orientierten Partei, fiel ihm zum Opfer und starb schließlich am 4. Februar 1965 in Gefangenschaft. Busia, der später Führer der Oppositionspartei wurde, floh seinerseits aus Ghana. Nachdem Nkrumah die meisten Mitglieder der Opposition eingesperrt oder ins Exil getrieben hatte, machte er im Jahr 1964 Ghana zu einem Einparteienstaat unter dem Vorwand, die Opposition sei in Afrika eine überflüssige Einrichtung.¹⁾

Würde man die Existenz einer Staatsnation nur von der Stärke der Zentralregierung ableiten, so dürfte man daraus schließen, daß Ghana unter dem Nkrumah-Regime zu einer Staatsnation geworden war. Doch es darf nicht übersehen werden, daß die Zentralregierung einer demokratischen Nation bestenfalls nur eine Superstruktur des noch zu integrierenden Substrats ist. Es bleibt deshalb eine unumgängliche Aufgabe der Regierung, die ethnisch heterogene Bevölkerung politisch und psychologisch in eine homogene Einheit umzuwandeln. Dieser Aufgabe haben sowohl das gestürzte Nkrumah-Regime, wie auch das nach ihm gestürzte Busia-Regime große Aufmerksamkeit gewidmet. Auch das jetzige Militär-Regime hat sich diese Aufgabe zu eigen gemacht.

1) Wir sind in diesem Zusammenhang einig mit Rupert Emerson, daß die Tendenz zum Einparteiensystem in Afrika die Reaktion auf die secessionistischen Tendenzen ist. Vgl. Rupert Emerson: "Nation-Building in Africa", in Nation-Building (eds K. W. Deutsch und William Foltz), Atherton Press, New York 1963, S. 106

Wie alle anderen afrikanischen Regierungen bekennen sie sich zur formalen Erziehung "as the basic component in nation-building", wie Cowan, James O' Connel und David G. Scanlon zum Ausdruck gebracht haben.¹⁾ Sowohl die Nkrumah- wie auch die Busia-Regierung investierten jährlich ca. 20 % des Nationaleinkommens in das Erziehungswesen.²⁾ In dieser Hinsicht wäre es verkehrt, wie Rupert Emerson zu behaupten, die afrikanischen nationalen Führer hätten kaum "significant direct effort to use the schools as agencies for nationalizing the pupils" unternommen.³⁾ Doch in Bezug auf die Erziehung als Kanal der Indoktrinierung⁴⁾ unterscheiden sich die Nkrumah- und die Busia-Regierung stark voneinander. Während die Nkrumahregierung die Schule unmittelbar als Mittel der Ideologisierung verwendete, versuchte Busia die Schule von jeder direkten politischen Indoktrinierung fern zu halten.

Wie weit die Erziehungspolitik der Nkrumah-Regierung einerseits und der Busia-Regierung andererseits die nationale Einstellung der Schüler bzw. der Studenten jeweils beeinflußt hat, kann empirisch nicht getrennt

1) Cowan, L. Gray, James O' Connel and David G. Scanlon (eds): Education and Nation-Building in Africa, New York 1966, S. 3

2) Siehe Teil II, Kap. I dieser Arbeit

3) Emerson, R.: a. a. O., S. 111

4) Emerson schreibt: "One obvious channel for national indoctrination is the apparatus for formal education, the entire school system". ebenda

erfaßt werden, zumal dieselben Schüler und Studenten unter dem Einfluß sowohl der Nkrumah- wie auch der Busia-Erziehungspolitik gestanden haben. Zwar ist die Frist des Einflusses der Busia-Erziehungspolitik nicht so lang wie die der Nkrumah-Erziehungspolitik. Doch können die einzelnen Einflüsse nicht quantitativ voneinander abgegrenzt werden. Es wird daher in dem nachfolgenden Teil der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Wirkung der Erziehungspolitik auf die nationale Einstellung der Schüler und Studenten im allgemeinen zu erfassen.

D R I T T E R T E I L

Postkoloniale Erziehungspolitik und Nationalismus

Der vorangehende Teil befaßte sich mit dem Erziehungswesen als einer blinden Kraft, die die nationalen Bewegungen ermöglicht hat. Die Zielsetzung dieses Abschnitts ist die Untersuchung des Erziehungswesens als die Kraft, die bewußt eingesetzt wird, um die nun werdende Staatsnation zu entwickeln. Es wurde bereits angedeutet, daß das Erziehungswesen neben den politischen Maßnahmen als primäres Mittel zur Nationwerdung angewendet wird.

Daß neben den politischen Maßnahmen statt ökonomischer Maßnahmen primär das Erziehungswesen gebraucht wird, läßt sich dadurch erklären, daß die ersten Jahre, besonders die ersten fünf Jahre nach der Unabhängigkeit keinen Anlass zu ökonomischer Unruhe gaben. Die Nkrumah-Regierung erbte etwa £ 200 Millionen in Reserven; trotz Schwankungen in den Kakaopreisen von £ 352 auf £ 285 und von £ 285 auf £ 170 zwischen 1957/58 und 1961/62 konnte die Regierung bis 1960/61 ein positives Budget aufstellen. Ghanas "deficit financing" begann nach 1961.¹⁾ Indessen setzten sich die oben erwähnten Machtkämpfe fort. Das unmittelbare Ziel der

1) Genoud, R.: a. a. O., S. 98

Nkrumah-Regierung war es deshalb, die Legitimation seiner Regierung durch die Bevölkerung zu gewinnen. Dieses Ziel zu erreichen, mußte sie die sog. "koloniale Einstellung"¹⁾ der Bevölkerung durch eine neue politische Umerziehung abbauen. Dafür eignete sich das formale Erziehungswesen als passendes Instrumentarium.

Im Gegensatz zu Fitch und Oppenheimer, die die oben genannte Strategie als eine Illusion verurteilen,²⁾ bezeichnet Genoud in Anlehnung an Dudley Seers die Phase der Nationwerdung durch das Erziehungswesen und die politische Sozialisierung als den wirtschaftlichen "comatose state" (Dämmerzustand) der Nationwerdung.³⁾

Genouds Urteil ist plausibler als das von Fitch und Oppenheimer. Gewiß war die wirtschaftliche Unabhängigkeit von der Metropole genauso wichtig, wie die politische und ideologische Unabhängigkeit. Obwohl sich das Erziehungswesen als Mittel zu beiden Zwecken anbietet, wurde es nach der Unabhängigkeit stärker zum Zweck der politischen Sozialisierung als zur Schaffung der benötigten Arbeitskräfte für die Wirtschaft eingesetzt.

1) In der Umgangssprache spricht man in Ghana von "Colonial Mentality".

2) Siehe Fitch und Oppenheimer: Titel ihres Essays: Ghana - End of an Illusion

3) Genoud, R.: a. a. O., S. 108

Etwa 15 Jahre nach der Unabhängigkeit haben sich sowohl die Nkrumah-, wie auch die Busia-Regierung mit dem Erziehungswesen als Mittel zur Ideologisierung (bzw. Entideologisierung) der Bevölkerung viel mehr befaßt, als als Mittel zur Wirtschaftsentwicklung. Das gilt übrigens für fast alle afrikanischen Länder. Den Grund für eine solche Erziehungspolitik hat Wallerstein treffend zusammengefaßt: "When nations are 'new', for example, when a colony achieves its independence, the loyalty of the citizens to the state is low both in intensity and in numbers of persons primarily oriented to national norms. One reason for this is the fact that the legitimation of the new system lacks the habituation of custom, which accrues to old states. Such habituation seems to be necessary even for modern states based on rational legitimation. ... It is therefore not accidental that this period sees the revival of interest in national history, and places a particular emphasis on the search for national origins".¹⁾

Die Politik der 'Nationalisierung' (gemeint ist die Erweckung und Erhaltung des Nationalbewußtseins) durch das Erziehungswesen ist keine Erfindung der afrikanischen Staaten. Staaten mit ethnisch heterogener Bevölkerung wie die USA, die UdSSR, Israel oder die Schweiz haben

1) Wallerstein, I.: "The Search for National Identity in West Africa: The New History" in Sociology and History (ed.) Werner J. Cahnman and A. Boskoff, The Free Press, New York 1964, S. 304

stets bewußt und systematisch das Erziehungswesen als Nationalisierungsinstrumentarium eingesetzt.¹⁾ Selbst in Ländern mit relativ homogener Bevölkerung wird das Erziehungswesen als eine entscheidende Institution der politischen Sozialisierung verwendet. In einer Studie von vor etwa vierzig Jahren über Großbritannien, die USA, die UdSSR, Italien, Deutschland, Frankreich, die Schweiz und Österreich stellte Charles Merriam fest: "The school emerges as the heart of the civic education of the political community, and in all probability will continue to function increasingly in this role".²⁾

Es wird hier der Versuch unternommen, einmal die erziehungspolitischen Maßnahmen der ghanesischen Regime zur politischen Sozialisierung der Bevölkerung seit der Unabhängigkeit festzustellen und die Wechselwirkung zwischen der Erziehungspolitik und dem wirtschaftlich "comatosen" Zustand auf die Nationwerdung zu untersuchen. Zum Schluß wird der Effekt des ganzen Komplexes auf die nationale Einstellung der Schüler bzw. Studenten mit Hilfe von empirischem Material analysiert.

1) Vgl. Azrael, Jeremy R.: "Patterns of Polity Directed Educational Development: The Soviet Case" in Education and Political Development, ed. J. S. Coleman, Princeton, New Jersey 1968, S. 233 - 271

2) Merriam, Charles E.: The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training, Chicago: University of Chicago Press 1931, S. 288

I.

Postkoloniale Erziehungspolitik als Erziehung zum nationalen Bewußtsein

1) Ideologisierung des Erziehungswesens

Unser Hauptanliegen hier ist nicht die Analyse der Natur und des Inhalts der politischen Ideologie Ghanas. Doch eine Skizze solcher Ideologien, die in der postkolonialen Phase Bedeutung gewannen, gibt eine Einsicht in die Problematik der Ideologisierung des Erziehungswesens als Mittel zur politischen Sozialisierung.

Die politische Ideologie Ghanas unter der CPP-Regierung Nkrumahs hat eine Reihe von Interpretationen und Polemiken ausgelöst. Sowohl Kenner wie auch Scharlatane, Gegner wie auch Anhänger, bezeichnen die Nkrumah-Ideologie unterschiedlich, je nach ihrem Standpunkt. Begriffe wie Nkrumahismus, afrikanischer Sozialismus, wissenschaftlicher Sozialismus und Consciencismus werden abwechselnd verwendet. Nkrumah selbst bezeichnet seine Ideologie abwechselnd als Consciencismus und wissenschaftlicher Sozialismus.¹⁾ Sein engster Mitarbeiter, Kofi Baako, nennt die Ideologie Nkrumahismus

1) Siehe Nkrumah, K.: Consciencism

und definiert sie als "a non-atheist socialist philosophy which seeks to apply the current social, economic and political ideas to the solutions of our problems, be they domestic or international, by adapting these ideals to the realities of our every day life... Nkrumahism is, basically, socialism adapted to conditions in Africa and African traditions".¹⁾ Ein anderer Anhänger von Nkrumah, Rev. Stephen Dzirasa, setzt das Ziel des Nkrumahismus gleich mit der "African personality", die Präsident Senghor Negritude genannt hat.²⁾

Nkrumahs Gegner haben seine Ideologie als konfus und ein "amalgam of many philosophies" bezeichnet.³⁾ Henry L. Bretton lehnt sogar den Nkrumahismus als eine Ideologie ab, mit der Begründung: "It was an indigestible brew concocted by a cynical assembly of mercenaries, hit-and-run experts, sincere but frustrated political theorists, and charlatans".⁴⁾ Solche Kritik ist unglücklich, denn als eine philosophische Idee ist die Nkrumah-Ideologie deutlich genug.⁵⁾

1) Baako, Kofi: "Nkrumahism - African Socialism, Ghana's Conception of Socialism". Zit. in Peter Omari: Kwame Nkrumah - The Anatomy of an African Dictatorship, Appendix B, S. 194

2) Omari, Peter: a. a. O., S. 117

3) a. a. O., S. 115

4) Bretton, H. L.: a. a. O., S. 164

5) Vgl. Legum, Colin: "Socialism in Ghana. A political Interpretation" in African Socialism ed. W. H. Friedland and C. G. Rosberg Jr., Stanford Univ. Press 1964, S. 135

In seinem Buch "Consciencism" bringt Nkrumah deutlich zum Ausdruck, daß seine Ideologie eine Entkolonialisierungsphilosophie und -ideologie ist. In dieser Hinsicht betrachtet Roger Genoud die Nkrumah-CPP-Ideologie als die Ideologie der Dekolonialisierung, wobei er Dekolonialisierung definiert als die Abschaffung der Hindernisse, die der autonomen Entwicklung des neuen Staates im Wege stehen.¹⁾ Genoud bedauert deshalb mit Recht, daß "what is anti-colonial nationalism is being renamed socialism".²⁾

Daß die Nkrumah-CPP-Ideologie Sozialismus genannt wird, liegt daran, daß sowohl Gegner wie auch Anhänger jede Abweichung von der kolonialen Erfahrung bzw. jede anti-koloniale Bewegung als Hinwendung zum Sozialismus deuten. Die Aufsätze in dem Band von Friedland und Rosenberg Jr. zum Thema African Socialism begehen diesen Fehler. Auch fast alle afrikanischen Politiker, die die Politik der Entkolonialisierung aktiv propagieren, behaupten, daß sie den Sozialismus praktizieren. In demselben Maße werden diejenigen Politiker, die eine engere Zusammenarbeit mit den ehemaligen Kolonialmächten anstreben, fälschlicherweise als kapitalistisch betrachtet. Busia beispielsweise wird als kapitalistisch bezeichnet.

Betrachtet man die Tatsache, daß Ghana unter dem ersten

1) Genoud, R.: a. a. O., S. 12

2) a. a. O., S. 219

Militärregime und Busia keine Änderung in seinem von Nkrumah geprägten Wirtschaftssystem erfuhr,¹⁾ so kann in Anlehnung an D. K. Chisiza der Schluß gezogen werden, daß "It is both unnecessary and objectionable to narrow the range of choice to two systems: capitalism and communism ... In Africa, the tendency is toward a pragmatic approach which discards the irrelevant and incorporates the best from both systems".²⁾

Das Ziel dieses Pragmatismus ist die Aufhebung der Hindernisse zur autonomen Entwicklung, d. h. die Förderung des Nationalismus. Dieses Ziel gilt für die Nkrumah wie auch für die Busia-Regierung, gleichgültig, ob diese kapitalistisch oder jene sozialistisch schabloniert wird. Das gleiche gilt für das jetzige Militärregime.³⁾

1) Nkrumah prägte ein Vier-Sektoren-Wirtschaftssystem: einen privaten, privat/staatlichen, staatlichen und ko-operativen.

2) Chisiza, D. K.: Africa - What lies Ahead, New York 1962, S. 28

3) Um das jetzige Militärregime nicht mit dem zwischen 1966 und 1969 regierenden Militärregime zu verwechseln, werden wir die beiden Regime so nennen, wie sie sich selbst getauft haben:
Das jetzige Militärregime = National Redemption Council (NRC);
das alte Militärregime = National Liberation Council (NLC).
Wenn hier das NLC nicht gesondert behandelt wird, dann deshalb, weil es zu seiner Zeit stark von Busia beeinflußt war.

1 1) Das Nkrumah-Experiment

Nkrumahs CPP_Regierung glaubte stark daran, daß ein anti-koloniales Bewußtsein und damit ein nationales Bewußtsein in der Bevölkerung durch die formale Erziehung erweckt werden könnte. Dies läßt sich mit Nkrumahs Aktionsprogramm belegen: "the socialist conscience of the people must be enhanced through education and party activity"¹⁾ (Statt 'socialist' lies: 'anti-kolonial'). Sein erster Schritt war die Ideologisierung des Erziehungswesens sowohl für die junge, wie für die alte Generation. Für die junge Generation führte er die "Young Pioneer Bewegung" in allen Schulen ein, die er angeblich von Moskau übernommen hat. Für die Umerziehung bzw. Indoktrinierung der Erwachsenen ließ er ein "Institute of Ideology" neben den bereits existierenden Hochschulen gründen. In den Hochschulen selbst wurde die sog. National Association of Socialist Students Organisation als die Studentengruppe der Nkrumah-Partei gegründet.

Die Young Pioneer Bewegung wurde im Juni 1960 gegründet. Ihr Ziel war, wie aus dem Handbuch der Bewegung zu entnehmen ist, die junge Generation von Kindheit an (ca. 4. Lebensjahr) bis ca. zu ihrem 25. Lebensjahr vor der kolonialen Mentalität der älteren Generation zu schützen und sie im Sinne der politischen Ideologie der CPP zu sozialisieren. Die junge Generation

1) Nkrumah, K.: Consciencism, S. 117

sollte durch die neue ideologische Erziehung den Sinn der neu erworbenen politischen Unabhängigkeit begreifen und die Bereitschaft entwickeln, zu jeder Zeit für Ghana, d. h. pro patria, zu kämpfen. In diesem Sinne mußten die Schüler Treue gegenüber der Nation und ihrem Oberhaupt geloben.¹⁾ Deshalb mußten die Schüler am Anfang und Ende des Unterrichtstages das Gelöbnis wiederholen, das versprach, Nkrumah, Ghana und Afrika wirtschaftlich, politisch und kulturell zu dienen.²⁾ Unter anderem mußten die Schüler versprechen: "to live by the ideals of Osagyefo Kwame Nkrumah, Founder of the state of Ghana, initiator of the African personality.

To safeguard by all means possible, the independence, sovereignty and territorial integrity of the state of Ghana from internal and external aggression. ...

To be in the first ranks of men fighting for the total liberation and unity of Africa, for these are the noble aims guiding the Ghana Young Pioneers."³⁾

Die Young Pioneer Bewegung wurde nach dem Putsch von 1966 von dem National Liberation Council unter dem Vorwurf verboten, daß sie die Jugend korrumpierte und die Herrschaft der Erwachsenen in der Schule und in der Familie unterminierte.⁴⁾ Diese Kritik ist nicht

1) The Ghana Young Pioneers' Manual, S. 3

2) Für den Wortlaut des Gelöbnisses siehe D. Apter: Ghana in Transition, S. 345

3) Nkrumah Youth, Vol. No. 1, November 1961, S. 7

4) Report of the Education Review Committee appointed by the National Liberation Council, Accra, July 1967, S. 4

Überzeugend. Denn im Gegensatz dazu zielte die Bewegung darauf, die Schüler gegen Korruption zu erziehen. Ferner hat die Bewegung ein Arbeitsethos bei der jungen Generation hervorgerufen, das die Sekundarschüler und Universitätsstudenten dazu bewegte, sich in einer an die NRC gerichteten Resolution bereit zu erklären, ohne Bezahlung jeden Samstag auf den Zuckerplantagen zu arbeiten.¹⁾

Auch der Vorwurf, daß die Bewegung die Autorität der Erwachsenen unterminiere, ist nicht zu belegen, denn im Gegenteil zielte die neue ideologische Erziehung der Jugend darauf, die Loyalität der Schüler gegenüber der Kolonialherrschaft auf die Ghanesen, die nun die Träger der Macht in der Schule und in der Regierung waren, zu übertragen. Um diese Loyalitätsübertragung zu erreichen, wurde die neue politische Formel entworfen, daß "die Convention Peoples Party Ghana und Ghana die Convention Peoples Party sei".²⁾ Es ist nirgendwo bewiesen, daß die Jugend durch ihre Indoktrinierung unter der Nkrumah-Regierung antiautoritär geworden ist.

1) In der Resolution, gezeichnet vom Präsidenten der National Union of Ghana Students hieß es: "We the present generation of students believing in positive participation do hereby declare ... our preparedness to contribute positively and effectively to the redemption of the economy of Ghana by helping to harvest Sugar Cane ... every Saturday."

2) Siehe Artikel: "What the Party Stands For" in The Party, mimeo. Vol. 1 No. 1, Accra 1960

Was die Jugend heutzutage in Frage stellt, ist nicht die Herrschaft der Erwachsenen, sondern der Traditionalismus der alten Generation. Mit anderen Worten, die junge Generation strebt nach Dynamik und Modernisierung, wo die Erwachsenen auf Tradition beharren. Hieraus entsteht der Konflikt zwischen der jungen und der alten Generation, eine Erscheinung, die universal ist.

Die Überbrückung der Generationsgegensätze war einer der Gründe, die zu der Gründung des ideologischen Instituts für die Erwachsenenbildung führte. Es wurde für nötig gehalten, daß sich die Erwachsenen von ihrer kolonialen Denkweise befreien und "progressiv" denken lernen.

Das Kwame Nkrumah Ideological College wurde im Jahr 1961 in der Stadt Winneba eingerichtet, um den Führungskräften der CPP und denen der, der Partei angeschlossenen Organisationen - Ghana Trade Union Congress, National Cooperative Council, United Farmers' Council Cooperatives und National Council of Ghana Women - eine ideologische Ausbildung zu geben. Später wurde es zur Pflicht, daß alle Erwachsenen, die mit der Jugend oder mit der bürokratischen Apparatur zu tun hatten, regelmäßig das Institut besuchen mußten. Da die ideologische Erziehung als eine nationale Angelegenheit gedacht war, wurde der Arbeitgeber verpflichtet, dem Arbeitnehmer für die Dauer des Besuches des Instituts das Gehalt weiter zu zahlen.

Das Ausbildungsprogramm wurde u. a. auf die folgenden Bildungsziele ausgerichtet:

- 1) "To provide ideological Education to activists and Freedom Fighters ... against imperialism, Colonialism and neo-colonialism;¹⁾
- 2) To provide Socialist Education bearing on the projection of African Personality ..."²⁾

Aus dem Programm wird ersichtlich, daß sich die ideologische Schulung der Erwachsenen von der der Jugend nicht wesentlich unterscheidet.

Das Nkrumah College zeitigte aber weniger Erfolg als die Jugendbewegung. Es litt unter dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften, sowohl Afrikanern wie Ausländern, denn es war kaum einer der Dozenten kompetent genug, das Wesen der Nkrumah-Ideologie zu erfassen. Das Institut selbst, wie einer der Dozenten, Dr. Tibor Szamuely nach dem Putsch es beschrieb, war "a kind of cross between Socratic Athens, the London School of Economics and the Moscow Institute of Marxism-Leninism".³⁾ Außerdem waren die Studenten kaum in der Lage, die

1) Studenten aus anderen afrikanischen Ländern, wie Kenia, Malawi, u.a.m. besuchten das Institut. S. Büse, Jürgen: Zur Lage der Erwachsenenbildung in Ghana - Studien und Berichte aus dem Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bad Godesberg, Herbst 1966, S. 82

2) S. K. Nkrumah Ideological Institute, Prospectus, S. 5

3) Zit. nach Peter Omari: a. a. O., S. 121

abstrakte Philosophie von Marx, Lenin, John Locke und sogar von Nkrumahs Consciencism zu begreifen, die auf dem Institut gelehrt wurde.¹⁾

Die Umerziehung der Erwachsenen darf also als ein Fehlversuch beurteilt werden. Daß die Jugendbewegung dagegen die gewünschte Wirkung auf die junge Generation gehabt hat, zeigt sich dadurch, daß nach dem Sturz Nkrumahs die junge Generation die Tendenz zum Anti-Kolonialismus im Sinne der CPP weiter verfolgte, während die alte Generation Anti-Nkrumahismus propagiert. Ein Absatz aus den bereits zitierten Resolutionen der National Union der ghanesischen Studenten in Ghana spiegelt die anti-koloniale Einstellung der Studenten wieder: "In view of the fact that Britain has contributed in no small measure in plundering and pillaging the economy of this country under the guise of colonisation, we call on the NRC to repudiate all our indebtedness to Britain and to nationalise all British-owned companies and establishments in the country".²⁾ Man beachte die Ähnlichkeit der Sprache mit den politischen Schlagworten von Nkrumah.

Die Einstellung der alten Generation gegen den Nkrumahismus zeigt sich deutlich in dem ideologischen Gegenexperiment von Busia. Im nachfolgenden Abschnitt wird dieses für die Zeit von 1966 bis zu Busias Sturz Anfang 1972 skizziert.

1) Eine Liste der auf dem Institut verwendeten Literatur erscheint in der Zeitschrift The Nkrumahist, Vol. 2. Jan./Febr. 1965, No. 1, S. 48

2) National Union of Ghana Students Resolution

1 2) Das Busia-Experiment

Der Sturz Nkrumahs im Jahr 1966 brachte die Anti-Nkrumahisten an die Macht. Es dauerte etwa 4 Jahre, bevor Busia formal an die politische Macht kam, doch vom ersten Tag des Putsches an kontrollierte er die Politik Ghanas. Auf seine Anweisung wurde das anti-nkrumahistische Institut gegründet, nachdem die Nkrumah Young Pioneer Bewegung und das Nkrumah Ideological College verboten worden waren. Das neue Experiment hieß "Civic Education". Dafür wurde ein "Centre for Civic Education" am 7. Juni 1967 vom NLC gegründet. Busia wurde zum Vorsitzenden des "Board of Trustees" berufen und blieb es bis zu seiner Ernennung zum Premierminister im Jahr 1969. In seiner Antrittsrede sagte Busia u.a., daß das "Centre for Civic Education" dazu da wäre, die ghanesische Gesellschaft aus der "political and ideological regimentation or systematic indoctrination" der Nkrumah-Regierung herauszulösen.¹⁾ Nach Busias Auffassung also ist das Centre eine Einrichtung zur Bekämpfung der Nkrumah Ideologie.

Die Entideologisierung wurde damit begründet, daß die Nkrumah-CPP-Ideologie eine Ideologie des Personenkults und "the classical antitheses of a liberal-democratic society" war. Die Intention war also die Wiederherstellung der klassischen liberal-demokratischen Prinzipien. Das Centre for Civic Education wurde deshalb

1) Folson, B. D. G.: The Centre for Civic Education. What it is and What it can do, Centre's Series No. 6, Accra 1971, S. 6

beauftragt, die Bevölkerung zu politischer Partizipation zu erziehen und sie in ihren Bürgerrechten und -pflichten zu unterweisen. Ferner sollte der Bevölkerung klar gemacht werden, daß eine politische Opposition kein Feind der Nation und daß eine politische Partei keine religiöse oder Stammesorganisation sei.¹⁾

Im Gegensatz zu Nkrumahs ideologischem Institut wurde das Centre for Civic Education von vorneherein zu einer überparteilichen Institution erklärt. Es ist auch das Verdienst Busias, daß er Anfang 1969 von seinem Amt als Vorsitzender des Executivrates des Centres zurücktrat, um eine Beeinflussung des Centres durch seine politische Partei zu vermeiden. Doch ihm blieb die Kritik nicht erspart, daß er das Centre zugunsten seiner Partei, der Progress Party, die er 1969 gründete, genutzt hat und daß das Centre letzten Endes zu einem ideologischen Parteiinstitut wurde.

Betrachtet man die Themen, die gewählt wurden, um die Bevölkerung politisch zu erziehen, so erscheint die Kritik unberechtigt. So wurden behandelt: "Local Government; Popular Economics; Social Security; Bribery and Corruption; Tribalism and Nation Building".²⁾

Außerdem wurden die Themen nicht nur von den Beamten des Centres behandelt, sondern auch von Lehrern und Hochschuldozenten, Regierungsbeamten, Geistlichen

1) Folson: a. a. O., S. 9

2) a. a. O., S. 15

sowie opinion-leaders der Analphabeten. Ferner nahmen Mitglieder der Regierungs-, wie auch der Oppositionspartei an den öffentlichen Diskussionen des Centres teil.

Doch die Tatsache, daß Busia der Vorsitzende des Exekutivrates war und daß das Centre bewußt Anti-Nkrumah-Unterweisung der Bevölkerung betrieb, verschaffte der Busia-Partei einen Vorsprung vor den anderen politischen Parteien in der Wahl von 1969. Auch die Themenwahl des Centres spiegelt Busias Konzept von politischer Machtstruktur wieder. Statt Zentralisierung im Sinne von Nkrumah lehrte das Centre Dezentralisierung in Form von z. B. "Local Government". So wurde auf einem Podiumsgespräch darüber debattiert: "when Local Government was in charge of Native Authorities it appeared to be more efficient than when it came under elected representatives".¹⁾

Trotz dieser Neigung zur politischen Konzeption von Busia gibt der Direktor des Centres, B. D. G. Folson in seiner bereits zitierten Broschüre zu verstehen, daß das Centre neutral, also von Busia unabhängig, und auch kein ideologisches Institut gewesen sei. Er begründet dies damit, daß der Exekutivrat ab 1969, nachdem Busia als Vorsitzender zurückgetreten war, aus 34 Mitgliedern bestand, die verschiedene Organisationen - sowohl

1) a. a. O., S. 23

säkulare wie auch religiöse, politische wie auch nicht-politische - vertraten.¹⁾ Vorher aber gibt er zu, daß Busia als Premierminister sich entschloß, daß Centre unter seiner Aufsicht zu halten und seinen Entschluß durch das Dekret Nr. 108 vom 15. Dezember 1969 durchsetzte.²⁾

Würde man Folsons Argument akzeptieren, so bleibt die Frage offen, ob die Gründung des Instituts nötig war, wenn es nicht ideologisch ausgerichtet war, zumal in Ghana bereits zwei andere Institutionen existierten, die sich mit ähnlichen Problemen der Bürgerkunde befaßten,³⁾ nämlich die Soziale Wohlfahrt und das Institut für Erwachsenen-Bildung. Schon bei der Gründung des Centres wurde in der Zeitung wiederholt der Vorschlag gemacht, man solle statt eines neuen Instituts das Social Welfare Department beauftragen, die neue Funktion zu übernehmen.⁴⁾ Denn das Centre bedeutete eine Duplizierung der Funktionen des Social Welfare Departments. Außerdem war das Centre eine finanzielle Mehrbelastung für den Staat.

Zwar erfolgte ein Teil der Finanzierung für das Centre durch das Ausland in Form von Entwicklungshilfe. Die Friedrich-Ebert-Stiftung gab neben technischer Hilfe

1) a. a. O., S. 50

2) a. a. O., S. 48 - 49

3) Siehe Büse, Jürgen: a. a. O., S. 89 ff.

4) Folson: a. a. O., S. 40

NC 7.000, die International Association for Higher Education and Culture NC 2.000, die International Association of Cultural Freedom auch NC 2.000 und die Ford Foundation NC 3.000.

Der Staat mußte aber zusätzlich 1966/67 NC 86.030, 1967/68 NC 208.000, 1968/69 NC 250.000, 1969/70 NC 350.000 und 1970/71 NC 500.000 für die Tätigkeit des Centres aufwenden.¹⁾ Diese Geldsummen und die Entwicklungshilfe hätte man für den Ausbau des Social Welfare Departments und des Instituts für Erwachsenen-Bildung verwenden können. Es bleibt die Frage offen, ob die Geldsummen von der Regierung wie auch von den ausländischen Organisationen nicht deshalb gegeben wurden, weil das Centre for Civic Education Anti-Nkrumah-Unterweisungen gab. Jürgen Büses Bemerkung, daß die Friedrich-Ebert-Stiftung Ende 1965 der Bibliothek 100 Bücher als Gegengewicht zu der linksorientierten Literatur des "Nkrumah Ideological Institute" schenkte, gewinnt hier ein besonderes Gewicht.²⁾

In der Überzeugung, daß das Centre ein ideologisches Instrument der Busia-Partei war, wurde es sofort nach dem Sturz Busias von dem NRC verboten. Das "Institute of Adult Education" und das "Public Relations Secretariat" sind mit den Aufgaben des Centres for Civic Education beauftragt worden.³⁾

1) a. a. O., S. 55 - 59. \$ 1,00 = NC 1,28 - Parität von 1972

2) Büse Jürgen: a. a. O., S. 81

3) Siehe Bekanntmachung in der Zeitung: Ghanaian Times, 28. Feb. 1972

Daß das National Redemption Council das Centre abgeschafft hat, läßt die Frage zu, ob eine ideologische Schulung der Bevölkerung überhaupt wünschenswert ist. Aus der Erkenntnis, daß der Nationalismus, wie Elie Kedourie mit Recht sagt, "a comprehensive doctrine which leads to a distinctive style of politics"¹⁾ sei, kann die Frage nur bejaht werden. Die Erziehungspolitik des NRC bejaht denn auch diese Frage.²⁾ Nicht eindeutig steht fest, ob die Regierung in Zukunft ein ideologisches Institut neben der formalen Schule aufbauen wird. Es ist auch nicht klar, welche ideologische Richtung die Regierung schließlich gehen wird. Es gibt zwar hier und da die Tendenz zum Nkrumahismus, doch das neueste Entwicklungsprogramm des NRC hat das Motto "Self-Reliance" gewählt.³⁾

"Self-Reliance" im weiteren Sinne bedeutet weniger Anti-Imperialismus aber mehr "Afrikanisierung". Afrikanisierung ist aber keine neue Strategie. Sie ist immer ein Bestandteil und Ziel der Entkolonialisierungs- bzw. Nationwerdungspolitik der Nkrumah-Regierung wie auch der Regierungen aller afrikanischen Staaten gewesen.

1) Kedourie, E.: Nationalism, London 1966, Third Edition, S. 74

2) Vgl. Bekanntmachung in der Zeitung - Daily Graphic, Monday, May 22, 1972: Proposed System of Education for Ghana

3) National Redemption Council Budget Statement for 1972/73 by. Col. I. K. Acheampong, Ministry of Finance, Accra, 13. September 1972, S. 1

2) Afrikanisierung und Erziehungswesen

2 1) Ideologie und Grenzen der Afrikanisierungspolitik

War das Ziel der Ideologisierung des Erziehungswesens, wie beschrieben, die Erweckung des nationalen Bewußtseins nach innen, so soll die Afrikanisierungspolitik der neuen Nation ein Selbstbewußtsein nach außen hin geben und die Nation gegen die Umwelt abgrenzen. Insofern, als die Träger des afrikanischen Nationalismus durch die Afrikanisierung die neuen Nationen nach außen hin abzugrenzen versuchen, handeln sie nicht anders als die Vertreter des Nationalismus in Europa - besonders die Schöpfer des deutschen Nationalgedankens: Herder und Fichte.¹⁾ Beide basieren auf einem Gedankengebilde, dessen Realbezug nicht eindeutig einzuordnen ist.

Francis Kritik an dem Nationalgedanken Herders - wie auch Fichtes - soll deshalb auf die Afrikanisierungspolitik der Träger des afrikanischen Nationalismus ausgedehnt werden. Beide sind eine Angelegenheit der Literaten und Gelehrten und in ihren Konzepten "steckt ... bald das Ethnos, bald das Demos als Realbezug mit darin, letzten Endes handelt es sich jedoch ... um ein Gedankengebilde, dem nichts Bestimmtes in der Außenwelt eindeutig zugeordnet werden kann."²⁾

1) Für die Diskussion des Nationalgedankens Herders und Fichtes siehe vor allem E. Keßourie: Nationalismus, S. 62 - 91 und E. Francis: Ethnos und Demos, S. 104 ff.

2) Francis: a. a. O., S. 105

Die afrikanische Situation unterscheidet sich jedoch von dem europäischen Nationalismus dadurch, daß sich die Europäer gegenseitig bekämpften, als sich die Doktrin des Nationalismus in Europa ausbreitete, so daß von einem Pan-Europäismus keine Rede war.¹⁾ Die Geschichte des Kolonialismus in Afrika hat die Idee des Nationalismus gleichzeitig mit der des Pan-Afrikanismus entstehen lassen. "The birth of national consciousness in Africa", schreibt Fanon, "has a strictly contemporaneous connexion with the African consciousness".²⁾

Die Bemühungen, den Panafrikanismus und das nationale Bewußtsein simultan abzusichern, haben ein politisches Paradoxon verursacht, das den Begriff der Afrikanisierung zu dem komplexesten und vagesten Phänomen macht. Die Ideologie, die Funktion und die Grenzen der Afrikanisierung können deshalb nur durch die Analyse der Beziehung zwischen dem afrikanischen Nationalismus und dem Panafrikanismus verdeutlicht werden.

Wenn eine Analyse der Afrikanisierungspolitik in Ghana nicht die Konzeption Busias und Nkrumahs, sondern Senghors und Nkrumahs in den Mittelpunkt stellt, so deshalb, weil Busia in der Auseinandersetzung des Panafrikanismus nur am Rande diskutiert wird. Busia selbst verwirft die These der Kultureinheit Afrikas bzw. der

1) Siehe Kedourie, E.: a. a. O., S. 92

2) Fanon, F.: a. a. O., S. 199

schwarzen Rasse, auf die sich der Panafrikanismus stützt. Er sieht das Hauptproblem des Panafrikanismus darin, daß Rasse und Kultur sich nicht notwendigerweise bedingen. Durch historische Umstände gehören die Afro-Amerikaner und die Afrikaner zu verschiedenen Kulturen und weisen deshalb auch verschiedene Kultur- und Charakterzüge auf.¹⁾ Busias Konzept des Panafrikanismus unterscheidet sich von Senghors dadurch, daß Senghor seine Theorie des Panafrikanismus von der Negritude ableitet, die auf der Kultureinheit der schwarzen Rasse basiert. Panafrikanismus im Sinne Senghors ist gleichbedeutend mit "Kulturnationalismus".

Welche Probleme sich aus Senghors Konzeption ergeben, läßt sich durch die Diskussion der Theorie der Negritude deutlicher erkennen. Zunächst empfiehlt es sich, zu vermerken, daß sich Senghors Konzeption des Panafrikanismus wiederum von der Nkrumahs unterscheidet. Nkrumah akzeptiert zwar die Theorie der Kultureinheit Afrikas, seine Konzeption des Panafrikanismus umfaßt aber den geographischen statt den rassischen und kulturellen Raum Afrikas. Und statt einer Kulturgemeinschaft will Nkrumah eine politische Gemeinschaft Afrikas bilden.

Es ergeben sich somit von Nkrumah bis Busia drei

1) Busia, K. A.: The Challenge of Africa, London 1962, S. 45

mögliche Interpretationen der Afrikanisierung:¹⁾

- 1) Afrikanisierung in Bezug auf Kontinentalafrika;
- 2) Afrikanisierung in Bezug auf Schwarzafrika;
und
- 3) Afrikanisierung in Bezug auf die einzelnen afrikanischen Nationen.

Was unter Afrikanisierung in Ghana konkret verstanden wird, läßt sich vielleicht am ehesten durch die Beschreibung des historischen Prozesses des Panafrikanismus und des afrikanischen Nationalismus anhand seiner verschiedenartigen Operationalisierungen bewältigen. Die Drei-Phasen-These des Panafrikanismus, wie sie von James Coleman²⁾ und etwa 8 Jahre nach ihm von Imanuel Geiss³⁾ umschrieben wird, reicht nicht aus, um die Phänomene des Panafrikanismus und des afrikanischen Nationalismus präzise und eindeutig zu definieren. Sie bildet aber einen guten Ausgangspunkt.

Geiss umschreibt den Panafrikanismus phasenmäßig als

-
- 1) In der Diskussion über den afrikanischen Sozialismus heute stellt man Nyerere und Senghor in den Mittelpunkt. Siehe M. O. Hinz: "Zur Soziologie der Afrikanität - Eine Einführung" in Theoretische Probleme des Sozialismus in Afrika. Zweite Jahrestagung der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland, Hamburg 1970, S. 22. In der Etikettierung gilt Nyerere wie Nkrumah als radikal.
 - 2) Siehe Coleman, J. S.: 'Pan-Africanism or Nationalism in Africa' in Pan-Africanism Reconsidered edited by the American Society of African Culture, Berkeley and Los Angeles 1962, S. 81 - 115
 - 3) Geiss, I.: Panafrikanismus - Zur Geschichte der Dekolonisation, Frankfurt am Main, 1968

- 1) "Intellektuelle oder politische Strömungen unter Afrikanern oder Afro-Amerikanern, die Afrika, die Afrikaner und die Menschen afrikanischer Abstammung als zusammengehörig sahen. Daraus entstand ein Gefühl der Rassensolidarität und ein neues Selbstbewußtsein; ...
- 2) Alle Ideen, die die kulturelle Einheit und die politische Unabhängigkeit Afrikas betonten oder erstrebten ...
- 3) Ideen oder politische Bewegungen, die die politische Einheit Afrikas oder wenigstens eine enge politische Zusammenarbeit in der einen oder der anderen Form befürworteten"¹⁾

Aus dieser Umschreibung ist zu entnehmen, daß der Panafrikanismus einmal ein Pan-Negroismus, also eine Rassenbewegung, zweitens eine afrikanische nationale Unabhängigkeitsbewegung bzw. -ideologie und drittens das Streben nach einer Vereinigung der afrikanischen Staaten bedeutet.

Diese drei Bedeutungen des Panafrikanismus hat Coleman in drei Formeln zusammengefaßt: "African, West Indian, and American Negro and other groups more or less discovered one another, ... the nationalization of political Pan-Africanism ... political action within and among independent African states directed at the creation of a wider unity;"²⁾ In diesen beiden Umschreibungen steckt bald der Begriff Panafrikanismus,

1) Geiss, I.: a. a. O., S. 9

2) Coleman, J.: a. a. O., S. 84

bald Nationalismus.

Zwischen den Jahren 1919 und 1945 gab es fünf Kongresse in Paris, London, New York und Manchester, die den Ursprung des Panafrikanismus und zugleich seine vage Natur begründeten. Die ersten vier Kongresse wurden von amerikanischen Negern organisiert und beherrscht. Erst der fünfte Kongress im Jahre 1945 in Manchester, veranstaltet unter der Leitung von George Padmore und Nkrumah gab dem Panafrikanismus sein neues Bild: aus dem "Pan-negroismus" entstand ein "afrikanischer Nationalismus".¹⁾ Die Zeit seit den Sechziger Jahren kennzeichnet die dritte Phase des Panafrikanismus. Diese Phase ist charakterisiert durch zwei Gruppen innerhalb der Vertreter des Panafrikanismus: eine radikale und eine gemäßigte Gruppe. Vor der Gründung der "Organisation Afrikanische Einheit" (OAU) im Jahr 1963 entsprachen die beiden Gruppen der Casablanca- bzw. Monrovia-Gruppe. Seit Gründung der OAU sind beide Gruppen zwar formal aufgelöst, aber die Differenzen zwischen den Konzeptionen bestehen fort.²⁾

Die radikale Gruppe propagiert eine Vereinigung durch politischen, militärischen und wirtschaftlichen Zentralismus; die gemäßigte Gruppe sieht die Vereinigung in

1) Nkrumah, K.: Africa Must Unite, Heinemann, London 1963, S. 135

2) Siehe Sigmund, P. E.: The Ideologies of the Developing Nations, Rev. ed. Praeger Publishers, New York 1968, S. 29

Form einer losen Föderation durch ökonomische und kulturelle Kooperation. Zu der ersten Gruppe gehört Nkrumah, zu der zweiten Senghor. Nkrumah nimmt als Vorbilder die UdSSR, China und die USA.¹⁾ Er ließ deshalb in "The Constitution of the Republic of Ghana - 1960" den Passus verankern: "In the confident expectation of an early surrender of sovereignty to a union of African states and territories, the people now confer on Parliament the power to provide for the surrender of the whole or any part of the sovereignty of Ghana".²⁾ Dieser Passus in der Constitution Ghanas und die Bemühungen Nkrumahs, seine Ziele durchzusetzen, stieß auf scharfe Kritik der Gemäßigten, vor allem der Frankophonen.³⁾

Der Charter der OAU bedeutet den Sieg der Gemäßigten über die Radikalen. Denn in Artikel III Abs. 3 wird festgelegt: "The Member States ... solemnly affirm and declare their adherence to the following principles: ... (3) respect for the sovereignty and territorial integrity of each state and for its inalienable

1) Nkrumah, K.: a. a. O., S. 150 - 193

2) The Constitution of the Republic of Ghana - June 1960, Part I § 2

3) Die Reaktion auf Nkrumahs radikale Zentralismuskonzeption war die Organisierung aller Frankophonen, außer Guinea und Mali im Februar 1965 in Nouakchott, der Hauptstadt von Mauretanien, in der Organisation Commune Africaine et Malagache (OCAM). Siehe Busia, K. A.: Africa in Search of Democracy, S. 157

right to independent existence".¹⁾

Trotz der Etikettierung der Vertreter des Panafrika-
nismus seit den Sechziger Jahren und des Sieges der
Gemäßigten über die Radikalen fällt die Gemeinsamkeit
beider Gruppen sofort auf: Sie glauben alle an die
"common heritage of values", die Senghor 'Negritude'
und Nkrumah "African Personality" nennt.²⁾ Senghor de-
finiert Negritude als "the whole complex of civilized
values - cultural, economic, social, and political -
which characterize the black peoples, or, more precise-
ly, the Negro-African world".³⁾ Er fügt hinzu: "Negri-
tude is humanistic".⁴⁾ "The African personality" wird
auch definiert als "the cluster of humanist principles
which underlie the traditional African society".⁵⁾

Die These der kulturellen Einheitlichkeit, wie sie
hier von Nkrumah und Senghor vertreten wird, hat in
der Literatur eine umstrittene Diskussion ausgelöst.
Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Busia die
These ablehnt. Ebenso lehnt Hannes Kamphausen in sei-
nem Beitrag zu der Jahrestagung der Vereinigung von

1) OAU Provisional Secretariat, Organisation of Afri-
can Unity, Basic Documents and Resolutions, Addis
Ababa 1963

2) Das Wort Negritude erscheint zum ersten Mal 1939
schriftlich fixiert in Aime Césaires "Cahier d'un
retour au pays natal".

3) Senghor, S.: Speech delivered at Oxford University
in October 1961

4) ebenda

5) Nkrumah, K.: Consciencism, S. 79

Afrikanisten in Deutschland 1970 die These ab mit der Begründung: "Ein RATZELscher Determinismus ist abzulehnen, die verschiedenen klimatischen und geographischen Milieus in Afrika können keine Basis für eine kulturelle Einheitlichkeit sein. Ebenso wenig kann, ... die rassistische Grundlage die Einheitlichkeit bewirken, da die Bewohner Afrikas verschiedenen Rassen angehören.¹⁾ Kamphausen beraubt seine eigene Argumentation der Gültigkeit, wenn er seine Attacke gegen die Negritude richtet und behauptet, daß die Negritude ein falsches Konzept, eine irrationale Waffe sei.²⁾

Gegen Kamphausens Argument ist die Argumentation von Jacques Maquet zu halten. Für ihn ist "A black race ... an illusion if one means by it a homogeneous group with common anatomical and physiological characteristics. Actually, it is a group of races comprising, in Africa, four races and several subraces".³⁾ Dennoch sagt er mit Überzeugung: "This cultural unity of Africa is a fact".⁴⁾ Maquet schränkt seine Argumentation vorsichtigerweise ein: "The two Africas, one each side of the sahara, are distinct on cultural grounds, not because the inhabitants of one are classified with the white race and of other with the black".⁵⁾ Im Gegensatz zu Kamphausen wirft Maquet weder der Negritude

1) Kamphausen, H.: "Kritische Afrikanische Stimmen zur Negritude" in VAD: a. a. O., S. 60 - 61

2) ebenda

3) Maquet, Jacques: Africanity - The Cultural Unity of Black Africa, Translated by Joan R. Rayfield, Oxford Univ. Press, London 1972, S. 13

4) a. a. O., S. 10 et passim

5) a. a. O., S. 15

noch der African Personality Irrationalität vor. Beide seien ideologische Waffen, "an instrument of liberation".¹⁾

Als ein ideologisches Instrument hat sowohl die "Negritude" wie auch die "African Personality" das Ziel, um Janheinz Jahns Worte zu gebrauchen, "in aufrechter Geduld die Niedergeschlagenheit der Schwarzen zu überwinden und sie wiederaufzurichten".²⁾ Als Ideologie setzen sie der Niedergeschlagenheit Selbstbewußtsein entgegen. Die afrikanische Moral, das afrikanische religiöse und geistige Leben werden den materialistischen, utilitarischen und technokratischen Werten der westlichen und östlichen Länder entgegen gehalten.

Diese "Self-assertiveness", wie Hans Kohn die Haltung nennt, ist keine afrikanische Erfindung. Sie ist ein universales Phänomen.³⁾ Als historische Beispiele führt Kohn an: "German romanticist and militarists loved to glorify the supposed virtues of Germanism by rejecting the superficial and comfort-seeking West; Russian Slavophiles pitied the materialist West and wished to redeem it; Indians and other Asians and many

1) a. a. O., S. 14

2) Jahn, Janheinz: "Negritude und Afrikanität" in Theoretische Probleme des Sozialismus in Afrika, VAD, a. a. O., S. 15

3) Kohn, Hans: The Age of Nationalism - The First Era of Global History. Harper Torchbooks, New York and Evanston 1968, S. 121

Latins looked down, from their spiritual heights, upon the commercialism of the liberal capitalist nations, above all the United States".¹⁾

Die Ähnlichkeit der Haltung der Afrikaner und der anderen zitierten Länder wird noch deutlicher, wenn Kohn ein paar Zeilen weiter schreibt: "Yet at the same time German and Russian, Asian and Latin-American nationalists were eager to acquire the know-how, the administrative and technical achievements of the so often despised capitalistic or liberal West".²⁾

Die Haltung der Afrikaner ist nicht anders. Sie erkennen übereinstimmend an, daß sie die Heranziehung der technologischen Fortschritte der Industrieländer für ihre Selbsterhaltung brauchen. Die Tendenz aller afrikanischen Politiker ist also die Kombination der afrikanischen Werte mit den technologischen Fortschritten der Industrieländer.

Immanuel Geiss kritisiert diese Kombinationsstrategie als die grundlegende Schwäche des Panafrikanismus. Denn, so behauptet er, "der krampfhafteste Versuch, moderne und traditionelle Elemente in einem auf die Dauer unhaltbaren Eklektizismus zu kombinieren", hindert letzten Endes die Erreichung des Panafrikanismus als eine "Ideologie der konsequenten Modernisierung Afrikas"³⁾

1) a. a. O., S. 120

2) a. a. O., S. 121

3) Geiss, I.: a. a. O., S. 328

Seiner Meinung kann hier nicht beigespflichtet werden, denn indem Geiss die Kombination als ein "Backward movement" ablehnt, versucht er, die afrikanischen Kulturwerte durch die Werte der modernen industriellen Gesellschaften zu ersetzen.¹⁾ Die Afrikaner wollen zwar technische Fortschritte der Industrieländer rezipieren, sie wollen aber keine Imitation der Industrieländer werden, weder der westlichen noch der östlichen, weder der kapitalistischen noch der kommunistischen.

Diese Abneigung entspringt der Überzeugung der Afrikaner, daß die Welt heute nicht aus Kapitalisten und Kommunisten besteht, sondern im Gegenteil aus armen und reichen Ländern, wobei die stärkeren versuchen, die schwächeren zu unterdrücken. Nyerere macht sich zum Wortführer der Afrikaner, wenn er als Erklärung zu dieser Abneigung sagt: "I believe the danger to African unity is going to come from ... the fact that today the rich countries of the world - both capitalist and socialist - are using their wealth to dominate the poor countries".²⁾ In diesem Sinne versteht sich die Negritude wie auch die African Personality als "Avantgarde im Kampf gegen Sklaverei, Kolonialismus, Diskriminierung und Ausbeutung."³⁾

1) ebenda

2) Nyerere, Julius K.: Speech to the Second Pan-African Seminar, WAY Forum, No. 40, September 1961

3) Jahn, Janheinz: a. a. O., S. 14

Indem die Vertreter der Negritude und der African Personality die Ideologie des Panafrikanismus von den afrikanischen Kulturgedanken ableiten, schaffen sie selbst die Widersprüche des Panafrikanismus. Bedeutet Panafrikanismus Pan-melanismus, Pan-schwarz-Afrikanismus oder kontinentaler Panafrikanismus?

Auf diese Frage geht Senghor in seinem Artikel ein: *Les fondements de l' Africanité ou Negritude et Arabité*. In diesem Artikel entwickelt Senghor die Formel: *Africanité* = *Negritude* plus *Arabité*. Damit bedeutet *Negritude* Afrikanität ohne Arabität.¹⁾ Mit dieser Formel distanziert sich Senghor dann vom Pan-Negroismus und dem kontinentalen Panafrikanismus. Jahns Kritik, daß Senghors Gleichsetzung der Negritude mit "*africainité noire*" oder "Schwarzafrikanität" dem Begriff *Negritude* jede Spezifität raubt,²⁾ zeigt wie falsch er Senghors Formel erfaßt hat. Denn die Gleichsetzung von *Negritude* und *africainité noire* gibt Senghors Konzeption vom Panafrikanismus eine präzise Abgrenzung im Gegensatz zu Jahn, der nach üblichem Sprachgebrauch mit "afrikanisch" "schwarzafrikanisch" meint.³⁾ Ähnlich hat Fanon Unrecht, wenn er Senghor vorwirft, er mache sich zum Wortführer der afrikanischen Kulturbewegung,

1) Senghor, S.: *Les fondements de l' Africanité ou Negritude et Arabité* in *Présence Africaine*, Paris 1967

2) Jahn, J.: a. a. O., S. 16

3) ebenda

unterstütze aber die algerische Revolution nicht.¹⁾ Denn nach Senghors Formel der Negritude umfaßt sein Panafrikanismus nur die Afrikaner südlich der Sahara.

Somit grenzt sich die Reichweite des Panafrikanismus nach der Negritude von der des Panafrikanismus nach der African Personality ab. Der Panafrikanismus, abgeleitet von der Ideologie der African Personality umfaßt das ganze Afrika. Es kristallisiert sich somit eine engere und eine weitere Definition des Panafrikanismus heraus. Die engere beschränkt ihn auf Afrika südlich der Sahara, die weitere Definition umfaßt Afrika nördlich und südlich der Sahara.

Mit diesen beiden Definitionen grenzt sich der Panafrikanismus der Sechziger Jahre ab gegenüber der ursprünglichen Bedeutung des Panafrikanismus, Pan-Negroismus, wie Marcus Garvey, Du Bois und Padmore ihn konzipierten. Hier hat Fanon Recht, wenn er die Totenglocke des Panafrikanismus läutete: "Negro and African-Negro culture broke up into different entities because the men who wished to incarnate these cultures realised that every culture is first and foremost national, and that the problems which kept Richard Wright or Langston Hughes on the alert were fundamentally different from those which might confront Leopold Senghor or Jomo Kenyatta".²⁾

Hat sich der Panafrikanismus von dem Panmelanismus losgelöst, so hat der Sieg der Gemäßigten in der Organisation

1) Fanon, F.: a. a. O., S. 189

2) a. a. O., S. 174

für Afrikanische Einheit den Panafrikanismus hinter den afrikanischen Nationalismus zurückgedrängt. Selbst Nyerere , der 1961 sagte: "African nationalism is meaningless, is dangerous, is anachronistic, if it is not at the same time Pan-Africanism"¹⁾ mußte 1968 in der Arusha-Deklaration eine extrovertierte Politik treiben.²⁾ Fanons weitere Bemerkungen zum Schicksal des Panafrikanismus wirken in diesem Zusammenhang realistischer als die afrikanischen Politiker akzeptieren wollen. Für ihn ist die Entwicklung des nationalen Selbstbewußtseins der einzelnen Nationen die Basis des Panafrikanismus. Den umgekehrten Weg hält er für eine Utopie. Er schreibt deshalb in dem Schlußwort zum Kapitel "On National Culture": "If man is known by his acts, then ... the most urgent thing today for the intellectual is to build up his nation ... It is at the heart of national consciousness that international consciousness lives and grows".³⁾ Die jüngste afrikanische Geschichte, die Grenzkonflikte zwischen Nachbarstaaten in Afrika, die Ausweisung von Immigranten und die Wirtschaftskonkurrenz zwischen den Afrikanern bestätigen Fanons Argumentation.

Aus den bisherigen Überlegungen kristallisiert sich heraus, daß Busia ein realistischer Nationalist ist,

1) Nyerere, J.: a. a. O.

2) Siehe "Die Entschließung von Arusha und die Politik der TANU bezüglich Sozialismus und Selbständigkeit", übersetzt von Thilo C. Schadeberg in VAD 1970, S. 258 - 285

3) Fanon, F.: a. a. O., S. 199

während Nkrumah den Charakter eines idealistischen Panafrikanisten trägt. Nkrumah irrte sich, wenn er behauptete: "The forces that unite us Africans are far greater than the difficulties which divide us at present".¹⁾ Im Gegenteil, die Kräfte, die die Afrikaner trennen, sind stärker und Nkrumah ist selbst mit Schuld daran. Die Organisation Commune Africaine et Malagache (OCAM) beschuldigte ihn, daß er Subversion gegen andere afrikanische Staaten organisierte.²⁾ Senghor verurteilte Nkrumahs Politik als imperialistisch.³⁾ Nkrumah ließ 1954 und 1961 einige Immigranten von Nigeria bzw. Obervolta aus Ghana ausweisen, mit der Begründung: "their presence was not conducive to the public good"⁴⁾

Gewiß ließ Busia 1969/70 innerhalb eines Jahres mehr afrikanische Immigranten aus Ghana ausweisen als Nkrumah innerhalb von 15 Jahren. Mehr als zwei Drittel der über 100.000 von Busia ausgewiesenen Fremden waren Afrikaner, vor allem aus Nigeria, Obervolta, Togo und Liberia.⁵⁾ Trotzdem wirkt Busias Ausländerpolitik

1) CPP Programme for Work and Happiness, Art. 176
Accra 1962

2) Busia, K.: Africa in Search of Democracy, S. 157 - 159

3) Senghor, L. S.: African Socialism, Frederick A. Praeger, 1964, S. 91

4) Zit. in Margaret Peil: 'The Expulsion of West African Aliens' in The Journal of Modern African Studies, Vol. 9 No. 2, August 1971, S. 205

5) Peil, Margaret: a. a. O., S. 206

nicht so widersprüchlich wie dieselbe Politik Nkrumahs. Im übrigen wurde das Ausländergesetz nach dem Busia 1969 vorging, schon unter Nkrumahs Regime als 'Aliens Act of 1963' erlassen. Nach diesem Act mußten alle Ausländer in Ghana eine Aufenthaltserlaubnis haben.¹⁾ Es gab zwar sehr viele afrikanische Ausländer, die dieses Gesetz nicht einhielten, aber Nkrumah konnte die Beachtung auf Grund seines panafricanischen Idealismus nicht erzwingen.²⁾ Busia hatte freie Hand, weil er keinem afrikanischen Staat verpflichtet war und keine ideologischen Gewissensbisse hatte.

Damit ist nicht gemeint, daß Busia den Panafrikanismus ablehnt. Busia nimmt die kolonialen Grenzen als "fait accompli". Statt einer politischen Integration Afrikas - ob südlich oder südlich und nördlich der Sahara - befürwortet er eine afrikanische Wirtschaftskooperation.³⁾

Kehren wir nun zu der Ausgangsfrage zurück. Was bedeutet Afrikanisierung in Bezug auf die Nationwerdung Ghanas in der postkolonialen Situation? Aus den bisherigen Überlegungen läßt sich keine einheitliche Definition der Afrikanisierung geben. Nur annähernd kann

1) ebenda

2) Ghana ist nicht der einzige Staat, der afrikanische Immigranten ausgewiesen hat. Fast jeder westafrikanische Staat hat irgendwann Afrikaner aus anderen Staaten ausgewiesen. Margaret Peil diskutiert dieses Problem ausführlich in ihrem Artikel.

3) Busia: a. a. O., S. 159

sie jeweils nach der Auffassung der Träger der Nationwerdung Ghanas definiert werden. Nach Nkrumahs Auffassung ist Afrikanisierung zu definieren als das Wiederaufrichten der kontinental-afrikanischen Kulturwerte an Stelle der Kulturwerte der Kolonialherren und die Ersetzung der Nicht-Afrikaner durch Afrikaner in allen politisch, wirtschaftlich und administrativ strategischen Positionen. Nach Busias Auffassung bedeutet sie das Wiederaufrichten der ghanesischen Kulturwerte anstelle der Kulturwerte der Kolonialherren und die Ersetzung der Ausländer durch Ghanesen in allen politisch, wirtschaftlich und administrativ strategischen Positionen. Also statt Afrikanisierung kann nach Busias Auffassung "Ghanaisierung" gesagt werden.

Diese beiden Definitionen müssen unzulänglich bleiben und werden nicht jeden zufrieden stellen, zumal die Afrikaner in der Tat moderne europäische und traditionelle afrikanische Elemente eklektisch zu kombinieren versuchen. Die Definitionen eignen sich aber dazu, die Schwierigkeiten aufzuzeigen, die auf das Erziehungswesen zukommen, wenn man die Schule als den Kanal der Afrikanisierung verwendet. Die Schwierigkeit der inhaltlichen Begriffsbestimmung erklärt auch, weshalb die Afrikanisierungspolitik des Erziehungswesens, für die sehr viel Propaganda gemacht wird, bis jetzt ein Lippenbekenntnis geblieben ist.

2 2) Möglichkeiten und Grenzen der Afrikanisierung durch das Erziehungswesen

Die Versuche, das Erziehungswesen in Ghana zu afrikanisieren und es dadurch zum Kanal der Afrikanisierungspolitik zu machen, liegen schon längere Zeit zurück. Schon im Jahre 1925 empfahl die Phelps-Stokes-Studie über das Erziehungswesen Ghanas, daß es afrikanisiert werden sollte.¹⁾ Drei Jahre danach wiederholte das Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa den Vorschlag von Phelps-Stokes.

Wir haben bereits in Teil II der vorliegenden Arbeit darauf hingewiesen, daß diese Vorschläge auf widersprüchliche Reaktionen bei den Ghanesen stießen. Eine Gruppe der Intellektuellen vermutete hinter dem Vorschlag die Strategie der Kolonialisten, den Kolonisierten die schlechteste formale Erziehung zu geben, damit ihnen die technologische Entwicklung verborgen bleibt. Eine andere Gruppe befürwortete zwar den Vorschlag, unternahm aber nichts Konkretes, um ihn realisierbar zu machen. Selbst John Mensah Sarbah und Joseph E. Casely Hayford, die sich zu Führern der Afrikanisierungspolitik machten, bauten Sekundarschulen auf, die dem englischen Modell folgten. Der Grund für eine solche widersprüchliche Haltung war, wie McWilliam erklärt: "they wanted European academic and professional

1) Phelps-Stokes Reports on Education in Africa (with an Introduction by L. J. Lewis), London 1962, S. 90 und 98

qualifications for their children, and this involved - even at the lowest level - satisfying the demands of examining bodies in England who at that time were setting papers solely with English candidates in mind".¹⁾

Nkrumah hatte Recht, als er 1963 darauf aufmerksam machte, daß die ghanesischen Lehrbücher eigentlich englische Lehrbücher seien, die englische Geschichte, Erdkunde, Bürgerkunde, Verhaltensweisen u.ä.m. lehrten. Seit etwa 1895 sind die meisten dieser Lehrbücher nicht revidiert.²⁾ Er sah deshalb als erste Aufgabe der Afrikanisierungspolitik die Ersetzung dieser englischen Lehrbücher durch afrikanisch-orientierte an. Nkrumahs Ziel war eindeutig, wie er selbst in demselben Buch bekannt macht: "it is vital that we should nurture our own culture and history if we are to develop that African personality which must provide the educational and intellectual foundations of our Pan-African future".³⁾

Dieses Bekenntnis Nkrumahs ist zu einer politischen Parole geworden, die jedes Regime seit Nkrumah wiederholt, ohne aber mit den grundsätzlichen Problemen der Afrikanisierung des Erziehungswesens fertig zu werden. Zu der bereits erwähnten Schwierigkeit der inhaltlichen Begriffsbestimmung der Afrikanisierung treten noch drei Faktoren hinzu, die die Afrikanisierung des Erziehungswesens im jetzigen Zustand Ghanas kompliziert und

1) McWilliam, H. O. A.: a. a. O., S.22

2) Nkrumah, K.: Africa Must Unite, S. 49

3) ebenda

undurchführbar machen: die Problematik der Unterrichtssprache, der Mangel an Lehrmaterial und der Mangel an Lehrkräften.

a) Zum Problem der Unterrichtssprache

Seit dem Phelps-Stoke Report wird von den Vertretern der Afrikanisierungspolitik wiederholt, daß die Unterrichtssprache afrikanisiert werden müsse.

Im Jahr 1966 wiederholte das Education Review Committee von Ghana den Vorschlag des Phelps-Stokes-Reports, jedoch mit einer Einschränkung. Statt "Muttersprache" schrieb das Committee "eine ghanesische Sprache" vor. Der Wortlaut ist: "A Ghanaian language should be used as the medium of instruction for the first three years of the primary school course; the change to English as the medium of instruction should commence in the fourth year whilst the Ghanaian language continues to be studied as a subject".¹⁾ "Eine ghanesische Sprache" ist unspezifisch, denn es gibt keine allgemeine ghanesische Sprache, sondern verschiedene ghanesischen Sprachen. Die NLC und die Busia-Regierung lehnten den Vorschlag ab.

Dies ist aber nicht das erste Mal, daß eine ghanesische Regierung Abneigung gegen die Afrikanisierung der

1) Report on the Education Review Committee appointed by the National Liberation Council, Accra 1967, S. 9

Unterrichtssprache gezeigt hat. Die politische Führung des Landes hat ununterbrochen darauf bestanden, daß Englisch als Unterrichtssprache bleibt, obwohl sie immer wieder die Afrikanisierung der Schule propagiert. Selbst Nkrumah wollte mit seinem "Accelerated Development Plan for Education" im Jahr 1952 nur akzeptieren, daß die Muttersprache in der ersten Schulklasse als Unterrichtssprache verwendet wird.¹⁾ Im Grunde wird die Unterrichtssprache nach der externen und internen politischen Lage Ghanas gewählt.

Trotz der großen Propaganda für die Afrikanisierungspolitik zeigten sich Nkrumah und seine Partei in der Sprachpolitik unentschlossen. Sie wollten zwar gern eine ghanesische Sprache zur National- bzw. Unterrichtssprache machen. Wegen ihrer Verpflichtung dem Panafrikanismus gegenüber konnten sie aber eine solche Sprachpolitik nicht verantworten. Ferner brauchten sie die ehemalige Kolonialsprache als "das Fenster nach außen", denn sie ermöglichte ihnen den Zugang zu den technischen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen und verband sie mit anderen Nationen der Welt. Es blieb der CPP deshalb nichts anderes übrig, als eine Sprachpolitik zu verfolgen, die Englisch die Priorität gab und die ghanesischen Sprachen an den zweiten Platz hinter Französisch stellten.²⁾

1) Accelerated Development Plan for Education, 1951. Government Printer, Accra 1951, S. 1

2) Siehe CPP Programme For Work and Happiness, 1962, Art. 151

Wegen der ethno-linguistischen Heterogenität der Bevölkerung besteht die Befürchtung, daß eine Afrikanisierung der Unterrichts bzw. Nationalsprache eine politische Krise verursachen würde. Es wird befürchtet, daß die Einführung der jeweils dominanten Sprache als Unterrichtssprache in der gegebenen Region oder dem gegebenen Bezirk eventuell zu Spaltungen nach ethnischen Gesichtspunkten führen würde.¹⁾ Ferner wird argumentiert, daß die Selektion einer der vielen Sprachen als Unterrichts- bzw. Nationalsprache politische Zersplitterung des Staates verursachen würde, denn sehr wenig Ghanesen seien gewillt, auf ihre Muttersprache zugunsten einer anderen afrikanischen Sprache zu verzichten. (Diese Behauptung wird von unserer empirischen Untersuchung nicht bestätigt.²⁾)

Die jeweiligen Regierungen sind deshalb geneigt, die Sprachpolitik anders anzupacken. Die englische Sprache wird als das kleinere Übel empfunden und bleibt deshalb Unterrichts- bzw. Nationalsprache. Diese Politik ist aber nicht ohne Gefahr. Wie Pierre L. Van den Berghe vorgewarnt hat, schafft die Förderung der englischen Sprache als Unterrichtssprache und als lingua franca zwar Kommunikation zwischen den Stämmen, sie polarisiert aber gleichzeitig die Gesellschaft in eine städtische

1) Siehe Asamoah, E. A.: "The Problem of Language in Education in the Gold Coast" in AFRICA Journal of the Int. African Inst., Vol. XXV No. 1, London 1955/56, S. 60 ff.

2) Siehe den empirischen Teil dieser Arbeit.

Elite und in die Landbevölkerung, wobei die Stadtbewohner ihre linguistische Kenntnis zur weiteren Stabilisierung ihrer sozialen Position nutzen können.¹⁾

Die NRC scheint diese Gefahr wahrzunehmen. Sie hat seit dem akademischen Jahr 1972/73 die einheimischen Sprachen zu Pflichtfächern in allen Volks- und Sekundarschulen gemacht.²⁾ In den Hochschulen sind Lehrstühle für die einheimischen Sprachen geplant. Das Ziel dieser Politik ist es, auf die Dauer die meistgesprochene Sprache zur Unterrichts- bzw. Nationalsprache zu machen. Diese neue Sprachpolitik unterscheidet sich von den früheren dadurch, daß den Schülern nicht unbedingt ihre eigene Stammsprache in der Schule gelehrt wird, sondern jene Sprache, für die gerade genügend Lehrmaterial und Lehrkräfte vorhanden sind. Gerade damit erfährt die Sprachpolitik einen Rückschlag, denn es gibt sehr wenig Lehrer, besonders in den Sekundarschulen, die in den einheimischen Sprachen lehren könnten.

b) Zum Problem des Lehrmaterials

Der erste Versuch, Lehrbücher für die einheimischen Sprachen zu schreiben, wurde im Jahre 1929 gemacht. 1927 wurde ein Komitee gebildet, das beauftragt wurde, die Vorschläge Professor Dietrich Westermanns zur Standardisierung der Schreibweise der ghanesischen Sprachen

1) Van den Berghe, P. L.: "European Languages and Black Mandarins" in Transition, 34 December/January 1968, S. 19 - 23

2) Siehe Proposed System of Education for Ghana in Daily Graphic, Monday, May 22. 1972

zu verwirklichen. Infolgedessen wurden Schreibweise und Grammatik der Ga-, Ewe-, Fanti- und Twi-Sprachen standardisiert. Diese vier Sprachen sind deshalb die am weitesten entwickelten Sprachen Ghanas.

Doch der Umfang der Literatur in diesen Sprachen ist genauso dürftig, wie bei den anderen Sprachen. Die Zahl der vorhandenen Bücher in den neunzehn Sprachen und Dialekten Ghanas im Jahr 1969 wird in Tabelle 4 wiedergegeben. Zu bemerken ist, daß Tabelle 4 alle Bücher und Broschüren über sämtliche Themen umfaßt, die in den 19 Sprachen und Dialekten veröffentlicht sind. Etwa 50 % dieser Bücher sind Schulbücher, die anderen 50 % sind in der Mehrheit Religionsbücher.

Tab. 4¹⁾

Zahl der veröffentlichten Bücher in den einheimischen Sprachen im Jahre 1969

Sprache	Zahl d. Bücher
Akuapem Twi	267
Asante Twi	108
Adangbe	52
Ewe	184
Fante	126
Ga	191
Nzema	<u>77</u>
Übertrag:	1.005

1) Sutherland, Efua: "Textbooks for the Study of Ghanaian Languages" in J. H. Birnie and Gilbert Ansre (eds) The Study of Ghanaian Languages, Accra 1969, S. 41

Sprache	Zahl d. Bücher
Übertrag	1.005
Dagbani	38
Kasem	25
Bimoba	5
Buli	8
Dagarti	22
Gonja	7
Konkomba	3
Kusal	9
Mamprusi	9
Gureni	1
Nanume	5
Wali	5
Gesamt	1.142

Daraus folgt, daß es kaum eine allgemeinbildende Literatur in den einheimischen Sprachen gibt. Daraus ergibt sich ein Teufelskreis. Einerseits besteht für die Ghanesen kaum ein Anreiz, die einheimischen Sprachen schreiben und lesen zu lernen, weil sehr wenig interessante bzw. relevante Literatur existiert; andererseits gibt es sehr wenig Autoren und Verleger, die bereit sind, Literatur in den einheimischen Sprachen zu publizieren, weil die Nachfrage nach solcher Literatur spärlich ist. Der 1960-Zensus von Ghana gab an, daß nur 5 % der erwachsenen Bevölkerung die eine oder andere einheimische Sprache schreiben bzw. lesen konnten.

Da Englisch zur Unterrichts- bzw. Nationalsprache gemacht worden ist, könnte man mit Recht erwarten, daß die nötige Literatur zum Afrikanisierungsprogramm in dieser Sprache vorhanden wäre. Aber auch hier herrscht Mangel. Im allgemeinen gibt es kaum Lehrbücher über den sozialen, politischen und wirtschaftlichen Zustand Ghanas. In der Volksschule ist das wichtigste Lehrbuch zur Bürgerkunde von einem Engländer, der vor etwa zehn Jahren im nigerianischen Kultusministerium tätig war, geschrieben.¹⁾ Das Buch heißt zwar "Civics for Self-Government", es befaßt sich aber ausschließlich mit nigerianischer Bürgerkunde. Es behandelt deshalb die ghanesische Bürgerkunde und das ghanesische politische System nicht.

Nur zwei der vorgeschriebenen Geschichtsbücher für die Volksschule behandeln die Geschichte der nationalen Bewegungen in Ghana und selbst dieses Thema nimmt nur elf Seiten der beiden Bücher ein.²⁾ Im Jahr 1960 war in der Liste der vom Erziehungsministerium empfohlenen Lehrbücher für Geschichte kein einziges von einem ghanesischen Autor verfaßt worden. Von der Liste der Erdkunde-Lehrbücher waren nur zwei von Ghanesen verfaßt.³⁾

Die Liste der Lehrbücher für die Volksschule für das

1) Bunting, J. R.: Civics for Self-Government, London, Evans Brothers Ltd., 1959

2) Brown, George N.: An Active History of Ghana, Book Two, Since 1844, London 1964 und Mate, C. M. O.: A Visual History of Ghana, London 1968

3) Siehe Syllabuses For the Middle School, Ministry of Education, Accra, Ghana 1960

Jahr 1969/70 zeigt, daß zwar die Zahl der von Ghanesen geschriebenen Lehrbücher gestiegen ist, doch die von den Europäern verfaßten Lehrbücher überwiegen noch.¹⁾ In den Sekundar- und Hochschulen gibt es kaum Lehrbücher über ghanesische Verhältnisse.

Es darf an dieser Stelle vorweg genommen werden, daß in Bezug auf Sprache und Lehrmaterial die Praxis der Afrikanisierung nicht mit der Zielsetzung der Politik Schritt gehalten hat. Abgesehen von der politischen Problematik der Selektion der Sprache liegt die Ursache des Nachhinkens der Afrikanisierungspraxis darin, daß es zu wenig einheimische Lehrkräfte gibt, die qualifiziert sind, um das nötige Lehrmaterial zu produzieren.

c) Zum Problem des Lehrkräftemangels

Im Rahmen der Afrikanisierungspolitik plante die Nkrumah-Regierung in ihrem ersten Sieben-Jahres Plan von 1963/64 bis 1969/70, daß die Zahl der Lehrkräfte in den öffentlichen Schulen von 25.123 in den Volksschulen im Jahr 1962 auf 59.635 im Jahr 1970 und von 1.085 in den Sekundarschulen auf 4.300 erhöht werden sollte.²⁾ Gleichzeitig mußte die Regierung zugeben, daß man in

1) List of Recommended Textbooks and School Materials 1969/70, Accra, Ghana 1969

2) Siehe Seven-Year Plan for National Reconstruction and Development 1963/64 - 1969/70, Accra 1964, S. 153 - 155; auch Ministry of Education, Education Report 1960 - 62, Accra 1963, S. 19

den ersten vier Jahren des Sieben-Jahres-Plans mindestens 200 Lehrkräfte pro Jahr aus dem Ausland rekrutieren müßte, wenn das Ziel von 4.300 Lehrkräften in den Sekundarschulen erreicht werden sollte.¹⁾ In den Volksschulen waren von den Lehrkräften nur 36,7 % ausgebildete und qualifizierte Lehrer.²⁾ In den Sekundarschulen waren 57,0 % der Lehrkräfte qualifiziert. Der hohe Prozentsatz der qualifizierten Lehrkräfte in den Sekundarschulen läßt sich dadurch erklären, daß über die Hälfte der qualifizierten Lehrkräfte Ausländer, vor allem Europäer und Amerikaner waren.

Zwei Jahre nach dem Start des Seven-Year Plans nahm sogar die relative Zahl der qualifizierten ghanesischen Lehrkräfte in den beiden Schulstufen ab. Der Prozentsatz der qualifizierten Lehrkräfte in den Volksschulen sank von 36,7 % der gesamten Lehrkräfte auf 28,8 %, während er an den Sekundarschulen von 57,0 % um 6,52 % auf 50,48 % sank. von den 960 qualifizierten Lehrkräften der Sekundarschulen im Jahr 1965/66 waren nur etwa 300 Ghanesen, die anderen waren Ausländer.³⁾ Die geplante Zahl der Lehrkräfte konnte selbstverständlich nicht erreicht werden. Statt 59.635 gab es im Endjahr des Plans nur 47.058 Lehrkräfte in den Volksschulen. In den Sekundarschulen gab es statt 4.300 nur 2.820 Lehrkräfte, 664 von ihnen waren Ausländer, nur 931 der Ghanesen waren qualifiziert.⁴⁾

1) Seven-Year Plan, S. 155

2) Ministry of Education, Education Statistics, 1956, 1959, 1962/63 und 1965/66

3) Ministry of Education, Education Statistics 1969/70

4) Ministry of Education, Education Statistics 1969/70

Die Lage der Hochschulen ist nicht anders als die der Volks- und Sekundarschulen. Dem Vorschlag der Tananarivo-Konferenz der Unesco über die Entwicklung der Hochschulen in Afrika im Jahr 1962 folgend, beschloß Ghana, bis 1971/72 die Zahl der ausländischen Hochschullehrer auf etwa 16,0 % der Gesamtzahl zu reduzieren.¹⁾ Dies erwies sich als unmöglich.

Die Planer des Seven-Year Development Plans scheinen nicht mit der Psychologie der ghanesischen Gebildeten gerechnet zu haben. Sie nahmen an, der Slogan der Afrikanisierungspolitik an sich würde die Ghanesen zur Ergreifung des Lehrberufs anspornen. Es hat sich aber gezeigt, daß die Ghanesen Berufe vorziehen, bei denen die Gehälter höher und die Bedingungen besser sind. Es ist bekannt, daß selbst solche, die für den Lehrberuf ausgebildet sind, andere Berufe vorziehen.²⁾ Die meisten von ihnen gehen in die Ministerien und in die jungen, vielversprechenden Industriezweige des Landes.

Die Heraufsetzung der Bezüge der Lehrkräfte nach dem Vorschlag des Education Review Committees im Jahr 1967

1) Siehe UNESCO: The Development of Higher Education in Africa. Report of the Conference on the Development of Higher Education in Africa, Tananarive, 3 - 12 September 1962. Die Konferenz schlug vor, die Hochschulen der frankophonen und anglophonen Gebiete in Mittelafrrika sollten die Zahl der ausländischen Hochschullehrer von 3.000 im Jahr 1961/62 auf 1.000 im Jahr 1971/72 und dann schließlich auf 400 im Jahr 1980/81 reduzieren. D. h. nur 1/6 der Hochschullehrer im Jahr 1971/72 dürften Ausländer sein. S. 95

2) Report of the Education Review Committee, Accra 1967, S. 39 - 41

hat die negative Einstellung der Ghanesen zum Lehrberuf nicht wesentlich ändern können.¹⁾ Der Grund dafür ist, daß der Lehrberuf neben seinem niedrigeren Gehalt und den schlechteren Bedingungen ein niedrigeres Prestige verschafft als die anderen Berufe, die eine gleich lange Ausbildung voraussetzen. Philip Foster konnte in einem Sample von 963 Sekundarschülern feststellen, daß die Interviewten den Hochschullehrer auf den zweiten Platz der Prestigeskala hinter dem Arzt, den Sekundarschullehrer auf den 6. Platz hinter dem Rechtsanwalt, dem Häuptling und dem Autor; und den Mittelschullehrer auf den 18., bzw. den Primarschullehrer auf den 19. Platz, hinter dem Geistlichen, 'Businessman' (Kaufmann), dem Krankenpfleger, Politbüroangestellten, 'Government Clerk', Soldaten, Schauspieler, Schriftführer des Häuptlings, Polizisten Farmer und Büroboten einstufen.²⁾

Foster fügt hinzu, daß das Prestige allein nicht ausschlaggebend für die Wahl des Berufs durch die ghanesischen Schul- bzw. Hochschulabsolventen sei. Nachdem er eine positive Korrelation von 0,92 für die männlichen und 0,87 für die weiblichen Befragten zwischen der Prestige- und Einkommensstufung der Berufe festgestellt hat, schließt er daraus: "No doubt Africans, like most other groups, do attach considerable importance to occupational prestige in job choice, but it is clear that prestige and income factors do not operate

1) ebenda

2) Foster, P.: Education and Social Change in Ghana, S. 269

independently".¹⁾

Somit ergibt sich die Schlußfolgerung, daß die Selektion des Lehrberufs durch die Ghanesen sowohl von der erwarteten Einkommenshöhe, wie auch von dem angenommenen Prestige bestimmt wird.

Auf Grund der Abneigung der Ghanesen gegen den Lehrberuf sind die Regierungen darauf angewiesen, ihren Lehrkräftebedarf durch ausländische Lehrkräfte zu decken.²⁾ Dabei ergibt sich wieder der Teufelskreis der Afrikanisierungspolitik: da man die politisch und administrativ wichtigen Stellen afrikanisieren will, baut man das Erziehungswesen auf. Je mehr Schulen gebaut werden und je mehr Schüler es gibt, desto mehr ausländische Lehrkräfte holt man ins Land. Damit wird das Afrikanisierungsprogramm teuer. Denn um die qualifizierten ausländischen Lehrkräfte, besonders für die Hochschulen nach Ghana zu ziehen, muß man ihnen Sondervergünstigungen gewähren.³⁾

Zur Finanzierung der durch die Einführung der Lehrkräfte aus den Industrieländern entstandenen Kosten ist Ghana, wie die anderen Länder der Dritten Welt auf Kredite von den Industrieländern angewiesen. Der Versuch, durch die sog. "Special programmes" die hauptsächlich durch die "United Nations Special Fond" finanziert

1) Foster, P.: a. a. O., S. 272 - 273

2) Dieses Phänomen gilt für die meisten Länder der Dritten Welt. Siehe Adams, Don und R. M. Bjork: Education in Developing Areas, New York 1969, S. 125

3) UNESCO, a. a. O., S. 138

werden, die Kosten für die Lehrkräfte aus den Industrieländern einzusparen, führt seinerseits dazu, das ghanesische Erziehungssystem in Abhängigkeit von den Erziehungsinstitutionen der Geberländer, vor allem Großbritannien zu erhalten.¹⁾

Diese Abhängigkeit der afrikanischen Schulen von den Schulen der Metropole bezeichnet Abdou Moumouni als "Neo-Colonialist cultural policy in black Africa".²⁾ Er stellt dazu die These auf: "none of the (African) Governments is free to decide its own educational policy: neo-colonialism has a ready-made entry for its cultural policies."³⁾ Denn, schreibt er weiter, "the course content remains basically French, language is French, degree level is French".⁴⁾

Damit wird die Frage der Übertragung der Bildungsmodelle der Industrieländer auf die Länder der Dritten Welt aufgeworfen.⁵⁾ Da die Übertragung eines Bildungssystems und seiner Werte auf eine andere Kultur diese verändert - positiv oder negativ -, läßt sich an dieser Stelle der Schluß ziehen, daß die Afrikanisierung des Erziehungswesens als eine Strategie der Nationwerdung, d. h. Entkolonialisierung unergiebig bleibt, solange Ghana seinen Lehrerberdarf nicht aus eigener Kraft decken kann.

1) Siehe UNESCO: a. a. O., S. 140 - 141

2) Moumouni, A.: a. a. O., S. 100

3) a. a. O., S. 98

4) a. a. O., S. 99

5) Siehe von Recum, Hasso: Aspekte der Bildungsökonomie, Hermann Luchterhand Verlag, Frankfurt/Main, 1968, S. 49

3) Erziehung zur Wirtschaftsentwicklung

Philip Foster vertritt die Auffassung: "no amount of technical, vocational or agricultural instruction taken alone within the formal educational system is going to check the movement from the rural areas, reduce the volume of unemployment or indeed necessarily have any effect, in itself, on the rate of economic development."¹⁾ Es ist von ihm gezeigt worden, daß die beiden Variablen der Nationwerdung, d. h. Erziehungswesen und Wirtschaft, etwa in den ersten fünf Jahren nach der Unabhängigkeit unkoordiniert verlaufen sind. Diese Phase, wie schon erwähnt, bezeichnet Roger Genoud als den wirtschaftlich "comatosen" Zustand.²⁾ Hinsichtlich des Zusammenhangs der Erziehungsplanung mit der wirtschaftlichen Entwicklung darf die gleiche Kritik geübt werden, denn die Zeit vor 1963/64 weist darauf hin, daß zwar mit dem Erziehungswesen viel Politik gemacht, aber sehr wenig erreicht worden ist. Foster begreift diesen Zustand als das Paradoxon der ghanesischen Erziehungspolitik. Er schreibt: "The apparent paradox in Ghanaian education has been the emphasis placed upon vocational and agricultural training in all documentary sources and the relative absence of it within the actual system of education".³⁾ Zu Fosters Argument muß

1) Foster, P. J.: "The Vocational School Fallacy in Development Planning" in Education and The Development of Nations, eds. John W. Hanson and Cole S. Brembeck, S. 172 - 173

2) Genoud, R.: a. a. O., S. 108

3) Foster, P. J.: a. a. O., S. 169

hinzugefügt werden, daß auch da, wo eine koordinierte Planung des Erziehungswesens und der Wirtschaft bewußt unternommen wird, die Wirtschaft hinter dem Erziehungswesen nachhinkt.

Der erste ernsthafte Versuch, das Erziehungswesen und die Wirtschaft koordiniert zu planen, wurde in dem "Programme of the Convention People's Party for Work and Happiness" im Jahr 1962 niedergelegt. Ein Jahr später wurde das Programm in dem Seven-Year Development Plan formalisiert, der als das erste "nationalist program of development"¹⁾ darauf zielte, alle Mittel zur Modernisierung und Industrialisierung zu mobilisieren.²⁾ Die Aufgabe des Erziehungswesens im Rahmen des Seven-Year Plans war u. a., die Bevölkerung zu erziehen, daß sie Innovationsgeist entwickelt und die nötige Qualifikation für die Industrialisierung und Modernisierung erwirbt. Um dieses Ziel erreichen zu können, mußte das Erziehungssystem reformiert werden.

Dementsprechend wurde in dem Plan vorgesehen, daß die Dauer der Schulbildung von der Primar- bis zur Hochschule abgekürzt und der Lehrinhalt für alle Niveaus des Schulsystems geändert würde. Vor dem Plan dauerte das gesamte Schulsystem von der Primar- bis zur Hochschule zwischen 21 und 22 Jahren, d. h. 10 Jahre Volksschule, 5 Jahre Sekundarschule, 2 Jahre Higher School und 4 Jahre Hochschule. Der Plan reduzierte die Frist

1) Genoud, R. J.: a. a. O., S. 74

2) Seven-Year Development Plan, 1963/64 - 1969/70, Accra 1964, Foreword S. V

auf ca. 17 Jahre, d. h. 8 Jahre Volksschule, 4 Jahre Sekundarschule, 2 Jahre Higher School und 3 Jahre Hochschule. Vor dem Plan befaßten sich alle Schulen Überwiegend mit humanistischen Fächern und Allgemeinbildung. Der Plan schrieb vor, daß alle Schulen die naturwissenschaftlichen Fächer betonen und eine Ausbildung in Landwirtschaft, Büroarbeiten, Buchführung und kaufmännischem Rechnen geben sollten.¹⁾

In den Hochschulen lag die Zahl der Studenten, die naturwissenschaftliche Fächer studierten unter 30 %. Der Plan schrieb deshalb vor, daß bis 1970 die Zahl der Naturwissenschaftsstudenten auf 50 % erhöht werden sollte.²⁾

Ein anderer Aspekt der Erziehungspolitik war die Erhöhung der Schüler bzw. Studentenzahlen in allen Schulstufen. Deshalb wurden in den Volksschulen, in den Lehrerausbildungskollegs und in den Hochschulen das Schulgeld abgeschafft.³⁾ Auch in der Sekundarschule sollte Ende des Planjahres, d. h. 1969/70, das Schulgeld abgeschafft werden.⁴⁾ Damit sollte die Zahl der Volksschüler pro Jahr von 1.498.000 im Jahr 1963/64

1) Seven-Year Plan, S. 152

2) a. a. O., S. 155

3) In der Primarschule war das Schulgeld bereits im Jahr 1952 abgeschafft worden. Siehe Accelerated Development Plan For Education, 1951, Accra 1951, S. 1

4) Seven-Year Plan, S. 142

auf 2.219.500 im Jahr 1969/70, die der Sekundarschüler (einschließlich Higher School) von 35.000 auf 78.000 und die der Hochschulstudenten von 3.406 auf 5.000 erhöht werden. Gleichzeitig sollte für den Arbeitsmarkt die Zahl der Schulabgänger pro Jahr von den Volksschulen von 49.000 auf 250.000, von den Sekundarschulen von 3.000 auf 14.000 und von den Hochschulen von 300 auf 1.800 erhöht werden.¹⁾

Die tatsächlich erreichten Ergebnisse im Jahr 1969/70 liegen weit unter der Projektion. Außer den Hochschulen, die knapp die Zahl von 5.000 Studenten erreichten, (die tatsächliche Zahl betrug 4.759) lagen die Zahlen der Volks- und Sekundarschulen (einschließlich Higher School) weit unter den projektierten. Statt 2.219.500 erreichten die Volksschulen nur 1.400.095, während die Sekundarschulen nur 49.182 statt 78.000 erreichen konnten.²⁾ Daten über den Output der Schulen bzw. Hochschulen liegen nicht vor. Es ist aber aus den Inputdaten zu entnehmen, daß die projektierten Outputdaten auch nicht erreicht werden konnten. Trotzdem war die Wirtschaft nicht in der Lage, die Schulabsolventen zu absorbieren. Im Jahr 1968 mußte das Militärregime zugeben, daß sich die Arbeitslosenquote, die im Jahr 1960 um 25 % der Arbeiterschaft betrug, kaum geändert hat.³⁾ Über 66 % aller Arbeitslosen stehen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, d.h. etwa 2/3 der Arbeitslosen sind Schulabsolventen.⁴⁾

1) a. a. O., S. 152 - 161

2) Ministry of Education, Education Statistics 1969/70

3) Two-Year Development Plan, A Plan For the Period
Mid-1968 To Mid-1970, Accra, Ghana 1968, S. 79

4) ebenda

Untersuchungen haben ergeben, daß eine große Korrelation zwischen Schulbesuch und Abwanderung besteht. Tabelle 5 verdeutlicht dieses Bild.

Tab. 5¹⁾

Erziehung und Abwanderung vom Lande in die Städte
(in %), 1963

Klassifizierung der Abwanderung	Analphabeten	Alphabeten
Will nicht in die Stadt abwandern	76 %	52 %
Will in Zukunft abwandern	5 %	13 %
Schon abgewandert	<u>19 %</u>	<u>35 %</u>
	100 %	100 %

Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen Schulbildung und Abwanderung, wenn man nach dem Erziehungsniveau aufschlüsselt:

1) Caldwell, J. C.: "Migration and Urbanization" in A Study of Contemporary Ghana, Vol. II. eds. Walter Birmingham, I. Neustadt und E. N. Omaboe, S. 138, Tab. 3.21

Tab. 6¹⁾

Erziehungsniveau und Abwanderung in die Stadt
(in %), 1963

Klassifizierung der Abwanderung	Erziehungsniveau				
	Keines	Primar	Mittel	Sekundar	Univers.
Will nicht in die Stadt abwandern	76 %	69 %	48 %	34 %	9 %
Will in Zukunft abw.	5 %	14 %	14 %	11 %	3 %
Schon abgewandert	<u>19 %</u>	<u>17 %</u>	<u>38 %</u>	<u>55 %</u>	<u>88 %</u>
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

In einer Befragung, in der die Gründe für die Abwanderung ermittelt werden sollten, stellte Caldwell fest, daß 5/6 der Befragten abwandern, weil sie einen gut bezahlten Arbeitsplatz in den urbanen Gebieten in Aussicht hatten.²⁾ Mit der koordinierten Planung des Erziehungswesens und der Wirtschaft hoffte man, diesen Abwanderungstrend zu stoppen. An dieser Politik aber scheiterte die Nkrumah-Regierung, denn sie konzentrierte die Industrien auf die urbanen Gebiete: Accra/Tema, Takoradi und Kumasi, die alle im südlichen Teil des Landes liegen. Ferner förderte sie den Aufbau der urbanen Gebiete zu Ungunsten der ländlichen Gebiete. Auch das Einkommensniveau der urbanen Gebiete lag weit über dem der ländlichen Gebiete.³⁾

1) ebenda, Tab. 3.20

2) ebenda

3) Two-Year Development Plan. 1968 - 1970, S. 80

Die Entwicklung der ländlichen Gebiete durch Aufbau der Infrastruktur, Kliniken, Wasserversorgung, bessere Wohnverhältnisse u.dgl. haben sich seit dem Nkrumah-Regime die drei nachfolgenden Regime als Ergänzungspolitik zum Erziehungswesen und der Wirtschaftsentwicklung zum Ziel gesetzt.¹⁾ Eine Regional Development Corporation anstelle der Regional Planning Committees ist gegründet worden und wurde beauftragt, sich mit der Entwicklung der ländlichen Gebiete zu beschäftigen.²⁾

Es wäre anmaßend, vorauszusagen, welche Wirkung diese Ergänzungspolitik auf das Erziehungswesen und die Wirtschaft haben wird. Doch die Ergebnisse der von uns durchgeführten Interviews lassen die Deutung zu, daß die Einstellung der Schüler bzw. Studenten zu den Landgebieten nicht so negativ ist, wie vielfach behauptet wird. Denn von den 1.546 Befragten lehnen 1.066 die Behauptung ab, daß die Alphabeten in den urbanen Gebieten leben und arbeiten sollten, weil die Landgebiete für ihre neue, durch die Schulbildung

1) Siehe Two-Year Development Plan 1968-70; Budget Statement For 1970/71 der Busia-Regierung und Budget Statement For 1972/73 des NRC

2) Budget Statement For 1972-73, Ministry of Education, Accra 1972, S. 10. Die Regional Planning Committees wurden von dem Two-Year Development Plan geplant und von der Busia-Regierung umgesetzt. Die Committees unterscheiden sich von der Corporation dadurch, daß sie dezentralisiert sind. Siehe Two-Year Development Plan, S. 19 ff.

erworbene Lebensweise ungeeignet seien.¹⁾ Positiv ausgedrückt: Über 68 % der Befragten sind der Ansicht, daß die Alphabeten auch in den Ruralgebieten leben und arbeiten können. Dies umso mehr, als die meisten der Befragten (75,68 %) der Meinung sind, daß ein Schüler bzw. ein Student, der in den Ruralgebieten lebt, eine wichtige Vermittlerrolle zwischen den Analphabeten auf dem Land und den Gebildeten in den Städten spielen könnte.²⁾ Denn, so wird erklärt, ein solcher Schüler bzw. Student verstünde die Lebensweisen der beiden Gebiete.

Es wird deshalb hier die Ansicht vertreten, daß die Entwicklung der Landgebiete die Schulabsolventen anspornen wird, hier Arbeit anzunehmen und zu leben. Wenn dies geschieht, so kann die Schulbildung zur Wirtschaftsentwicklung positiv beitragen und damit die Entwicklung in den verschiedenen Regionen, Distrikten, Ruralgebieten und urbanen Gebieten einander angleichen.

4) Arbeitslose Schul- und Hochschulabsolventen als desintegrativer Faktor

Daß die Arbeitslosigkeit unter den Schulabsolventen akut ist, wurde oben erwähnt. Der Grund der akuten Situation läßt sich auf die Fehlkoordination der Erziehungspolitik und der Wirtschaftsplanung und auf die

1) Siehe Anhang A, Frage 48 des Fragebogens

2) Siehe Anhang A, Frage 47 des Fragebogens

Vernachlässigung der ländlichen Gebiete zurückführen.

Ein zentrales Problem im Programm der Nationwerdung stellt seit Anfang der Sechziger Jahre die Arbeitslosigkeit der Schulabsolventen dar, nicht nur, weil die Arbeitslosigkeit zur Jugendverwahrlosung und -kriminalität führt, sondern auch weil die arbeitslosen Schulabsolventen ein politisch explosives Phänomen darstellen. Denn, wie in Teil II der vorliegenden Arbeit deutlich geworden ist, stützte sich der Erfolg der nationalen Bewegung der Nkrumah-CPP auf die Hilfe der arbeitslosen Schulabsolventen.

Am Tag der Unabhängigkeit versprach Nkrumah der Masse gesicherte Arbeitsplätze und gefüllte Lohntüten, billige Wohnungen, eine gute Wasserversorgung, Krankenhäuser, u.dgl. mehr, wenn die Ghanesen an der Stelle der Kolonialherren selbst die Regierung übernehmen würden.¹⁾ Weniger als vier Jahre nach der Unabhängigkeit, d. h. Anfang 1960, wußte die Masse, daß die Versprechen der CPP nicht zu halten waren. Denn, wie Apter richtig analysiert, "limited access to top positions had reduced the prospects for social mobility (and had tended) to reduce the effective base for further recruitment among the youth ..."²⁾ Gleichzeitig stiegen die Preise der Nahrungsmittel, während die Reallöhne um 15 % sanken.³⁾ Im Juli 1961 führte die Regierung das sog. "five

1) Austin, D.: a. a. O., S. 131

2) Apter, D.: a. a. O., S. 311

3) Siehe Fitch, R. und Oppenheimer, M.: Ghana - End of an Illusion, S. 102

percent compulsory savings" ein.¹⁾ Diese Maßnahmen lösten die erste offene Attacke gegen die CPP-Regierung von Seiten der Masse aus. Am 4. September traten die Arbeiter in einen Generalstreik, der bis 23. September dauerte.

Die Situation der Arbeiter und die Arbeitslosigkeit änderten sich nicht nach dem Streik. Denn die Arbeiter nahmen zwar ihre Arbeit wieder auf, aber nicht weil sie ihre Ziele erreicht hatten, sondern weil sie durch polizeiliche Maßnahmen gezwungen wurden, Ruhe zu bewahren. In diesem Sinne schrieb eine ghanesische Tageszeitung: "Those who do not (return to work) will have given clear indication that they and their instigators behind them are determined to bring about the overthrow of the constitution by illegal means".²⁾ Die Beziehung zwischen den Arbeitern und der Nkrumah-Regierung blieb deshalb gespannt. Dies erklärt u. a. auch, weshalb dieselbe Masse, die Nkrumah gegen die Kolonialmacht unterstützte, auf der Straße jubelte, als ihn die Armee am 24. Februar 1966 stürzte.

Das gleiche gilt für Busias Sturz. Busia hatte zwar nicht versprochen, ein Paradies für die Masse zu schaffen. Aber zum Schluß wurde auch er gestürzt, weil - so das Argument des NRC - die Busiaregierung wirtschaftlich

1) ebenda

2) Ashanti Pioneer, September 22, 1961, zitiert nach R. Fitch und M. Oppenheimer, a. a. O., S. 103

ebenso ein Fehlschlag war wie die Nkrumah-Regierung.¹⁾

Es scheint berechtigt, aus dem oben Gesagten zu schließen, daß es politische Unruhen und Staatsstreiche geben wird, so lange die afrikanischen Staaten mit ihrer Arbeitslosigkeit nicht fertig werden. Es ist zumindest die Gefahr, die allen Ländern Schwarzafrikas droht. Th. Hanf bezeichnet diese Gefahr als einen Circulus vitiosus von Expansion des Schulwesens, Arbeitslosigkeit, politischem Druck, neuer Expansion etc., bei wirtschaftlicher Stagnation.²⁾

Damit ist nicht gemeint, daß sich weder Nkrumah noch Busia mit dem Problem der Arbeitslosigkeit unter den Schulabsolventen befaßt hätten. Schon im Jahr 1957 gründete Nkrumah die sog. 'Workers Brigade', die dazu gedacht war, den arbeitslosen Schulabsolventen, besonders den Volksschulabsolventen, Arbeit zu verschaffen. Organisatorisch wurde die Brigade zu einer Art nationalen Arbeitsdienstes gemacht und von ehemaligen Kriegsteilnehmern geführt, die selbst nach dem 2. Weltkrieg arbeitslos geworden waren. Die Ziele der Brigade waren u. a., Arbeit für diejenigen Schulabsolventen zu beschaffen, die keine Lehrstelle oder regelmäßige Beschäftigung

1) Siehe National Redemption Council: Good Tidings of Redemption, Official Statement, Accra, 13. Januar 1972, S. 2 - 3

2) Hanf, Theodor: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In René König u.a. (Hg.) Aspekte der Entwicklungssoziologie. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970. Sonderheft 13/1969 d. K. Zft. f. Soziologie, S. 276 - 327

finden konnten, und zwar durch den Einsatz beim Ausbau der Infrastruktur des Landes, bei Bauvorhaben und Rodungsarbeiten im Rahmen von Umsiedlungs- und anderen Entwicklungsprojekten, vor allem auf dem Lande.¹⁾ Als Nebenziel sollte durch die multitribale Zusammensetzung des Arbeitsdienstes eine Überwindung der Stammesgegensätze erreicht werden.²⁾

Im Anfang war die Bevölkerung von der Brigade begeistert, wie die Zahl der Bewerbungen im Oktober 1957 deutlich macht.³⁾

Accra	7.706 Bewerbungen	
Western Region	1.796	"
Eastern Region	2.306	"
Ashanti Region	1.370	"
Volta Region	895	"
Northern Region	74	"

Als im Jahre 1959 die Organisation der Brigade einer Gruppe von israelischen Offizieren übergeben wurde, die sie nach dem Vorbild der Israeli Youth Movement organisierte, änderte sich auch die Funktion der Brigade. Diese erstreckte sich nunmehr auf die Organisation und den Aufbau von "Farm Settlements". Die Rekrutierung

1) Siehe Büse, Jürgen: Zur Lage der Erwachsenenbildung in Ghana, S. 138

2) ebenda

3) Hodge, P.: "The Ghana Workers' Brigade - A Project for Unemployed Youth" in Brit. Journal of Sociology, Vol. XV No. 2, 1964, S. 116

konzentrierte sich auf die Volksschulabsolventen. Ihnen wurde eine zweijährige handwerkliche Ausbildung gegeben, damit sie nach ihrer Ausbildung auf eigenen Füßen stehen konnten.

Auf die Dauer wandelte sich nun die Brigade von einer handwerklichen Ausbildungsstätte in eine ideologische Schule. Unter dem Vorwand, daß die Brigade "leadership training" neben "technical training" durchführen sollte, wurde den Rekruten ideologische Schulung im Nkrumahismus und Panafrikanismus erteilt.¹⁾ Im Oktober 1964 wurde die Führung der Brigade der Armee unterstellt. Zugleich wurden ihr Budget und ihre Organisationstechnik dem Verteidigungsministerium anvertraut.²⁾ Dadurch wurde sie zu "Paratroopers" der CPP gemacht, die oft den politischen Gegnern der CPP das Leben schwer machten. Von dieser Zeit an wurde die Brigade als Feind der Bevölkerung empfunden.

Auf diese Weise verlor auch die Brigade ihre Funktion als Arbeitsplatz und handwerkliche Ausbildungsstätte für Volksschulabsolventen. In diesem Sinne wurde sie auch von der Busia-Regierung kritisiert. Dennoch wagte man es nicht, sie ganz und gar abzuschaffen, denn man wollte vermeiden, die so große Zahl von Arbeitsfähigen wieder arbeitslos zu machen. Die Gefahr der Abschaffung

1) Büse, J.: a. a. O., S. 142

2) a. a. O., S. 143

dieser Institution wurde schon deutlich, als die Lager der Brigade beschränkt wurden. Busia mußte deshalb die Brigade - aber unter einem anderen Namen, d. h. als National Service Corps wieder eröffnen, ohne aber die Funktion der Ideologisierung zu erneuern. Busia machte es dann sogar obligatorisch, daß alle Volksschulabsolventen mindestens zwei Jahre in dem National Service Corps dienen mußten.

Ohne eine plausible Erklärung hat das Militärregime (NRC) das National Service Corps abgeschafft und an seiner Stelle die Workers Brigade wieder ins Leben gerufen. Wie die Brigade unter dem neuen Regime organisiert wird, ist dem Autor nicht bekannt. Ihr Ziel scheint aber kein anderes zu sein, als das des National Service Corps und als das Anfangsziel der Brigade unter der Nkrumah-Regierung. Denn das Militärregime hat den Wiederaufbau der Brigade damit erklärt, daß "the Workers Brigade and State Farms have been a vital source of employment in the past".¹⁾

Dieser Behauptung ist entgegen zu halten, daß das Problem der Arbeitslosigkeit mit der Brigade nicht abgeschafft werden konnte. Es ist bekannt, daß die Arbeitslosigkeit in den urbanen Gebieten darauf zurückzuführen ist, daß Schulabsolventen in die Stadt abwandern.²⁾

1) National Redemption Council: Good Tidings of Redemption, Official Statement, 13. January, 1972, S. 3

2) Foster, P.: Education and Social Change in Ghana, S. 201 - 209 und Caldwell, J. C.: a. a. O., S. 138

Außerdem stellen sowohl Volksschul- als auch Sekundarschulabsolventen höhere Anforderungen an das Niveau ihrer Arbeitsstelle als sie tatsächlich erreichen können. Philip Foster bestätigt diesen Widerspruch zwischen den Berufswünschen und den tatsächlich erreichten Berufen der Sekundarschüler in seinem bereits zitierten Buch.¹⁾ Damit stimmt auch das Ergebnis einer Untersuchung von Bernd Zimmermann überein, wonach die Schüler zwar zu erkennen geben, "daß sie 'wissen', daß das Erziehungssystem ihre Berufswünsche nicht erfüllen kann", dennoch aber solche Ansprüche stellen.²⁾ Wie Zimmermann und Foster zeigen, liegt der Grund dieses Widerspruchs darin, daß "das formale Schulwesen in der kolonialen Situation vor allem die Funktion der Statuszuweisung übernommen hatte, diese aber nicht entsprechend den Erwartungen der Schüler ausüben konnte".³⁾

Alle Schüler und Studenten sind von dieser Funktion des Erziehungssystems formell überzeugt und sind deshalb empört, wenn ihre Erwartung nicht erfüllt wird. Ihre Empörung richtet sich aber nicht gegen das Erziehungssystem und seine "Ideologie", sondern gegen die Regierung und die gehobene Schicht.

Dies steht im Gegensatz zu Parsons' Argument, daß die Schule in Amerika "performs a crucial integrative function for the system", denn "This common valuation helps

1) a. a. O., S. 276, 281 und 286

2) Zimmermann, B.: Auslandsstudium und nationale Orientierung, Saarbrücken 1972, S. 54

3) a. a. O., S. 53

make possible the acceptance of the crucial differentiation, especially by the losers in the competition".¹⁾ In der ghanesischen Situation, wie auch in den Entwicklungsländern überhaupt, tendiert das Erziehungssystem eher dahin, dysfunktional zu wirken, weil es die Schichten polarisiert und sie als Feinde gegenüber stellt, statt sie im Sinne von Parsons zu integrieren.²⁾

Die Feindseligkeit der arbeitslosen Schulabsolventen gegen die Regierung und die gehobene Schicht bedeutet für den Staat soziales und politisches Dynamit, wie Adam Curle sich ausdrückt.³⁾ Man muß ihm aber Recht geben, daß dieses Dynamit die Nationwerdung eher erschwert, denn mit ihrer Feindschaft tragen die arbeitslosen Schulabsolventen nicht dazu bei, positiven Sozialwandel hervorzurufen, sondern sie verursachen Anomie.⁴⁾

Somit ergibt sich, daß das Erziehungssystem, wie es von der Kolonialzeit übernommen wurde, auf die Nationwerdung dysfunktional wirkt. Eine Reform des Erziehungssystems

-
- 1) Parsons, T.: "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society" in Education, Economy and Society ed. A. H. Halsey, Jean Floud and C. A. Anderson, The Free Press, New York 1967, S. 446
 - 2) Friedland, W. H.: "Basic Social Trends" in African Socialism ed. W. H. Friedland und C. G. Rosberg, S. 15 - 34
 - 3) Curle, Adam: Educational Problems of Developing Societies - With Case Studies of Ghana and Pakistan. Praeger Publishers, New York 1969, S. 5
 - 4) Siehe Curle, Adam: ebenda

ist unentbehrlich, die es allen Bürgern möglich macht, durch den zweiten Bildungsweg und "In-Service Training" das nachzuholen, was sie durch die Schule nicht erreichen konnten, d. h. ihre Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und ihr Einkommen zu erhöhen. Mit anderen Worten sollte die Schule kein Monopol auf Statuszuweisung besitzen. Das vom NRC im Mai veröffentlichte Erziehungsprojekt scheint dieser Reform Rechnung zu tragen.¹⁾

1) Siehe Daily Graphic, Monday, May 22, 1972: Proposed System for Education For Ghana

II.

Erziehungswesen und nationale Einstellungen der Schüler und Studenten heute

1) Die Fragestellung

Die bisherigen Kapitel haben sich mit historischen und sekundarstatistischen Materialien über die Beziehungen zwischen dem Erziehungswesen und der Nationwerdung befaßt. Dabei wurden die Schulabsolventen bzw. Hochschulabsolventen, nicht aber die Schüler bzw. Studenten in den Vordergrund der Diskussion gestellt.

Hier sollen nun die Schüler und Studenten als Untersuchungsobjekt in den Vordergrund gerückt werden. Es soll untersucht werden, welchen Einfluß die im ersten Abschnitt des dritten Teils diskutierten Erziehungsmaßnahmen zum Nationalismus auf die Schüler und die Studenten gehabt haben oder haben. Hier bezieht sich die Untersuchung auf empirisches Material, das durch Questionnaire (Fragebogen) gewonnen ist. Es wurde schon vermerkt, daß die einzelnen Einflüsse durch die einzelnen Erziehungsmaßnahmen der Nkrumah- bzw. Busia-regierung nicht voneinander abgrenzbar sind.

Die der Untersuchung zugrundeliegende Fragestellung heißt: Welche Einstellungen haben die Schüler und

Studenten zu ihren Stämmen und zu der Nation und wie stark oder schwach sind diese. In Anlehnung an Th. Newcomb verstehen wir unter Einstellung eines Individuums einer Sache gegenüber seine Prädisposition hinsichtlich dieser Sache zu handeln, wahrzunehmen, zu denken und zu fühlen.¹⁾ Auf Grund der Diskussion in Teil I und II der vorliegenden Arbeit²⁾ und der Dichotomie von Francis³⁾ wird empfohlen, statt von Stammeseinstellung und nationaler Einstellung von ethnischen bzw. demotischen Einstellungen zu sprechen. Die Einstellung zur Staatsnation wird als demotisch bezeichnet, die Einstellung zum Stamm oder zur Sprachgruppe dagegen wird ethnisch genannt.

Es wird hier argumentiert, daß das Erziehungswesen eine unabhängige Variable ist, die die Einstellungen der Schüler und Studenten als eine abhängige Variable beeinflusst. Um diese Beziehungen zu untersuchen, müßte ein Nullpunkt festgestellt werden, von dem aus sich die Einstellung der Schüler und Studenten durch das Erziehungswesen entwickelt. Da dieses Verfahren hier nicht möglich ist, wird eine andere Methode versucht: Das Erziehungsniveau wird variiert und untersucht, ob und wie sich die Einstellungen der Schüler und Studenten in den einzelnen Schulstufen voneinander unterscheiden.

1) Siehe Newcomb, Theodore M.: Sozialpsychologie, Verlag Anton Hain KG, Meisenheim am Glan, 1959, S. 94

2) Siehe Teil I und Teil II, Kapitel II

3) Siehe Francis: Ethnos und Demos

Bei der Durchsicht der Literatur, die das Thema Erziehungswesen und sozialer Wandel im schwarzafrikanischen Kontext behandelt, zeigt sich, daß sich die wenigen empirischen Studien nur mit den Sekundar- und Hochschulen befassen,¹⁾ weil befürchtet wird, daß die Volksschüler die Fragen des Fragebogens schlecht verstehen.²⁾ Diese Studien machen deshalb einen Vergleich kaum möglich.

Die komparative Studie von Otto Klineberg und Marisa Zavalloni, die die gleiche Fragestellung wie unsere untersucht, liegt auf einem anderen Niveau. Sie vergleicht die stammlichen und nationalen Einstellungen der Hochschüler in sechs schwarzafrikanischen Staaten: Äthiopien, Uganda, Zaire (Kongo-Kinshasa), Nigeria, Ghana und Senegal. Diese Studie unterscheidet sich von der vorliegenden dadurch, daß die letztere den Vergleich innerstaatlich und innerhalb der einzelnen Schulstufen macht. Die Studie von Klineberg und Zavalloni ist aber für die vorliegende Studie von Bedeutung,

1) Siehe vor allem Gustav Jahoda: The Social Background of a West African Student Population I u. II, British Journal of Sociology, Vol. V 1954 und Vol. VI 1955; P. Foster: Education and Social Change in Ghana; D. Marvick: "African University Students: A Presumptive Elite" in Education and Political Development, ed. J. S. Coleman, New Jersey 1968
O. Klineberg & M. Zavalloni: Nationalism and Tribalism among African Students - A Study of social Identity, Mouton Paris - The Hague 1969

2) Vgl. P. Foster: a. a. O., S. 311

weil die Autoren weitgehend ähnliche Indikatoren verwenden. Es wird deshalb hier häufig Bezug auf sie genommen werden.

2) Die Methode

Die Methode der Untersuchung wurde auf Grund der gewonnenen Erfahrungen einer im Jahre 1967 durchgeführten Vorstudie gewählt. In der Vorstudie, in der 187 Schüler und Studenten befragt wurden, wurde mit offenen und geschlossenen Fragen operiert. Es erwies sich als zweckmäßig, in der endgültigen Erhebung mit Fragebogen mit geschlossenen Fragen zu operieren, denn die Volksschüler schrieben bei den offenen Fragen englische Sätze, die kaum verständlich waren. Dagegen verstanden sie die geschlossenen Fragen relativ so gut wie die Sekundar- und Hochschüler.

Beim Aufbau des Samples war vor allem die ethno-linguistische Verteilung und die schulische Struktur zu beachten. Wir nahmen folgende Teilgruppen in die Stichprobe auf: Volksschule, Sekundarschule (= Secondary school), Sixth Form (= Higher School) und die Hochschulen. Alle drei Hochschulen Ghanas wurden in das Sample aufgenommen. Von jeder der neun Regionen wurden Populationen der drei Schulstufen befragt. Um möglichst ein Kontinuum von einer Schulstufe zur anderen zu gewinnen, wurden jeweils die Schüler bzw. Studenten der Endstufe jedes Schulniveaus befragt, d. h. Volksschule Form IV,

Sekundarschule Form V, Sixth Form Form VI Upper und Universität "Final-Year"-Studenten (= die Studenten, die im dritten Jahr auf der Universität sind und vor dem Examen stehen). Es muß vermerkt werden, daß das Kontinuum zwischen Volksschule Form IV und Sekundarschule Form V nicht ganz korrekt ist, weil die Endstufe der Volksschule, von der die Schüler auf die Sekundarschule übergangen, nicht Form IV, sondern Form II oder III war. Seit September 1972 ist sogar Primary VI die Qualifikationsstufe zur Sekundarschule.¹⁾

Die Befragung wurde zwischen September 1969 in der Nord- und Oberregion und Dezember 1970 in den übrigen sieben Regionen durchgeführt. Um die Schüler/Studenten zur ehrlichen Beantwortung der Fragebogen zu veranlassen, wurden sie jeweils in ein Klassenzimmer zusammengebracht und die Fragebogen verteilt. Otto Klineberg und Zavalloni berichten von dem Vorteil solcher Fragebogenadministration.²⁾ Es hat sich bestätigt, daß auf diese Art und Weise eine günstige Atmosphäre für die Beantwortung des Fragebogens geschaffen wird. Doch muß auch zugestanden werden, daß die Mehrzahl der Volksschüler Hemmungen bekam, weil sie die Fragebogen für Prüfungsaufgaben hielten.³⁾ In fast jeder Volksschule wurde die Frage gestellt, ob der Fragebogen mit Prüfungen zu tun habe. Trotz solcher Probleme wird hier

1) Siehe Daily Graphic, Monday, May 22, 1972: Proposed System of Education For Ghana

2) Klineberg, O. und M. Zavalloni: a. a. O., S. 11

3) Siehe Anhang A, Interviewer-Guide

empfohlen, diese Methode der Fragebogenadministration anzuwenden, weil sonst die Verzerrungen (bias) durch gegenseitige Beeinflussung und Non-responses (keine Antworten) der Befragten zu groß werden.

Für die Auswertung standen schließlich 1.558 ausgefüllte Fragebogen zur Verfügung, nachdem zunächst 2.010 angestrebt worden waren. Von diesen waren 12 nicht verwertbar, weil sie von Nigerianern ausgefüllt worden waren. Das endgültige Sample von 1.546 verteilt sich schließlich auf 922 männliche und 619 weibliche Befragte; 5 gaben keine Information über ihr Geschlecht. Verteilt nach ihren Schulstufen ergibt (Tab. 7):

Schulstufen der Befragten:

Volksschule Form IV	646 ¹⁾
Sekundarschule Form V	489
Sixth-Form Upper	278
Hochschule	<u>133</u>
Total	1.546

Diese Population verteilt sich auf die neun Regionen wie folgt:

1) Wir berechnen die Prozentsätze nicht, weil wir im Nachfolgenden nicht mit den Anteilen der Schulniveaus an der Gesamtstichprobe operieren. Siehe Frage 7

Tab. 8

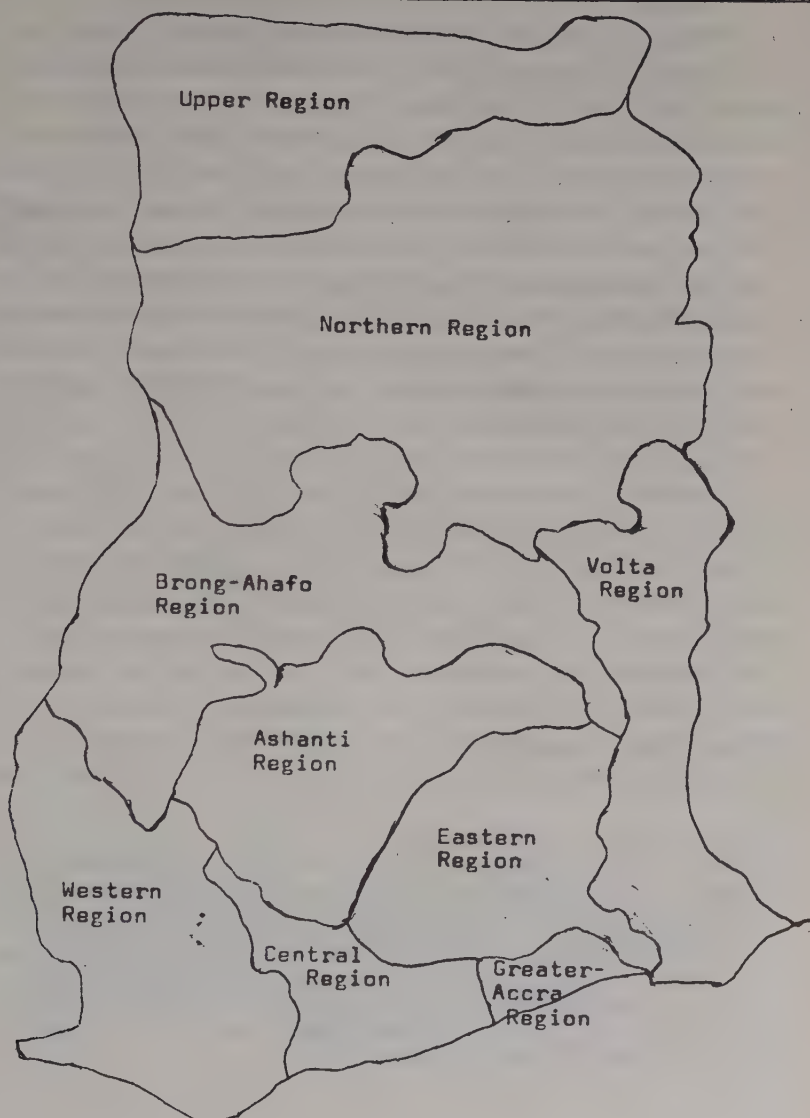
Region ⁺⁾	Zahl	v. H.
Greater-Accra Region	206	13,3
Eastern Region	202	13,1
Central Region	260	16,8
Western Region	117	7,6
Volta Region	193	12,5
Ashanti Region	218	14,1
Brong-Ahafo Region	134	8,7
Northern Region	129	8,3
Upper Region	87	5,6
Total	1.546	100,0

+) Siehe Karte 2

Diese Verteilung sagt nichts über die Herkunftsregion (Geburtsort) der Befragten. Sie gibt nur Auskunft darüber, wieviele Schüler und Studenten in jeder Region befragt wurden. In den Zahlen sind also enthalten: 36 Hochschulstudenten von der University of Ghana -

Accra in der Greater-Accra Region, 60 von der University of Cape Coast - Cape Coast in der Central Region und 37 von der University of Science and Technology - Kumasi in der Ashanti Region.

Karte 2: Politische Karte Ghanas



3) Soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit

In Bezug auf die soziale Herkunft und die ethnische Zugehörigkeit der Befragten wird der Vergleich unserer Daten mit denen der bekannten Studien von Philip Foster, Gustav Jahoda und Otto Klineberg mit Zavalloni dadurch erschwert, daß sich diese Autoren mit Teilgruppen unserer Gesamtgruppe befaßt haben. Ferner erschwert die Tatsache, daß Jahoda und Otto Klineberg ihre Samples von der gesamten Studentenschaft der Universität von Legon 1953 bzw. 1965 zogen, wo wir nur die Examenskandidaten befragten, den Vergleich. Es werden deshalb die Daten der anderen Studien nur mit Vorbehalt zu einem Vergleich herangezogen.

Von den Befragten waren 526 bis zu 16 Jahre, 847 zwischen 17 und 21, 124 zwischen 22 und 26, 27 zwischen 27 und 31 und 9 über 32 Jahre alt. 13 gaben keine Auskunft über ihr Alter. Wie zu erwarten war, waren die Volksschüler die jüngsten, die Universitätsstudenten die ältesten der Befragten. Von den 526 in der Altersklasse bis zu 16 Jahren sind 501 Volksschüler; in der Altersklasse zwischen 22 und 26 sind 97 von den 124 Universitätsstudenten.¹⁾ Regional zugehörig zur Western

1) Jahoda (1953) und Klineberg und Zavalloni vermerken, daß die ghanesischen Studenten relativ älter als andere afrikanische Studenten sind. Über 1/3 der Befragten waren über 25 Jahre alt. Als Grund gibt Jahoda an: die lange Dauer (10 - 19 Jahre) des Schulbesuchs und die Tatsache, daß die meisten Studenten einige Jahre gearbeitet haben, bevor sie auf der Universität studierten. Siehe Klineberg und Zavalloni, S. 13 - 14. Siehe auch Anhang B dieser Arbeit

Region bezeichnen sich nur 50 der Befragten, obwohl dort 117 befragt worden waren. Dies ist nicht erstaunlich, denn die regionale Hauptstadt namens Sekondi/Takoradi ist eine Hafenstadt, die überwiegend von nicht-autochthonen Arbeitern besiedelt ist.¹⁾ 140 nannten Greater-Accra, 296 Eastern Region, 245 Central Region, 245 Volta Region, 259 Ashanti Region, 102 Brong Ahafo, 79 Northern Region und 105 Upper Region. 25 gaben keine Antwort. Etwa die Hälfte der Befragten stammt nach ghanesischen Verhältnissen aus Städten mit über 5.000 und mehr Einwohnern; das sind 833 Befragte. Die anderen 713 stammen aus ländlichen Gebieten. Zum Vergleich sei die genauere Aufschlüsselung neben die Verteilung von Philip Foster und die nach dem Ghana Population Census von 1960 gestellt (Tab. 9).²⁾

1) Siehe Busia, K. A.: Report on a Social Survey of Sekondi-Takoradi, London - Accra 1950

2) Fosters Population besteht nur aus Sekundarschülern. Siehe Education and Social Change in Ghana, S. 244 und Ghana Population Census of 1960, Advance Report of Volumes III and IV (Accra 1962).
Siehe Frage 3 a

Tab. 9

Geburtsort der Befragten, verglichen mit dem Geburtsort der Gesamtbevölkerung Ghanas (1960) und dem Geburtsort der von Philip Foster (1961) befragten Sekundarschüler (in %)

Bevölkerungs- zahl d.Gebiete	v.H.d.Ges.- bevölkerg. (1960)	v.H.d.Be- fragten (Foster 1961)	Bevölkerungs- zahl d.Gebiete (1969/70)	v.H.d.Be- fragten (1969/70)
unter 5.000	77,0	34,7	unter 5.000	46,1
5.000-9.999	6,0	13,4	5.000-9.999	19,8
10.000 - 19.999	5,4	10,5	10.000 - 19.999	10,7
20.000 - 49.999	3,9	15,0	20.000 - 99.999	12,7
50.000 u. darüber	7,7	22,8	100.000 u. darüber	8,4
k. A.	-	3,6	k. A.	2,3
Total	100,0	100,0		100,0

Unsere Stichprobe ähnelt der Verteilung der Stichprobe von Foster. Zu bemerken ist, daß die ländlichen Gebiete mit 77 % der Gesamtbevölkerung unter 50 % der Befragten stellen. Der Grund einer solchen Verteilung liegt u. a. darin, daß eine erhebliche Zahl der ländlichen Bevölkerung keine Schulbildung hat und sich der Schule gegenüber ablehnend verhält. J. C. Caldwell führt das Übergewicht der Stadtbevölkerung in den Schulen auf drei Faktoren zurück: "The first is more

plentiful educational facilities in the towns, the second is an above average capacity of the residents there either to meet the extra schooling costs or at least to allow the total or partial withdrawal of their children from economic activity, and the third is the greater need for education in order to obtain urban employment".¹⁾

Auf die Frage nach dem Erziehungsniveau der Erziehungsperson²⁾ erklärten 509, daß die Erziehungsperson keine Schulbildung hatte, 460 nur Volksschulbildung, 221 Sekundarschulbildung, 113 Lehrerkollegausbildung, 94 Berufsausbildung, 105 Hochschulbildung in Ghana und 18 Hochschulbildung im Ausland. 26 gaben keine Antwort. Es ist interessant, daß ca. 1/3 der Befragten ihre Schulbildung von analphabeten Verwandten finanziert bekommen. Zum Vergleich sei die genauere Aufschlüsselung neben die von Foster und die Verteilung der Gesamtbevölkerung nach dem Ghana Population Census von 1960 gestellt (Tab. 10):

1) Caldwell, J. C.: 'Migration and Urbanization' in A Study of Contemporary Ghana, S. 129 - 130

2) Unter Erziehungsperson wird verstanden: Vater, Onkel, Bruder u.ä. - also ein Verwandter, der die Schulbildung finanziert. Diese Formulierung wurde gewählt, da in der ghanesischen Situation - polygame Familien, matriachalisches System - nicht immer der Vater die Schulbildung finanziert. Siehe Anhang A, Frage 9.
Bernd Zimmermann verwendete eine ähnliche Formulierung. a. a. O., S. 148

Tab. 10

Erziehungsniveau der Erziehungsperson, verglichen mit dem Erziehungsniveau der männlichen Bevölkerung über 25 Jahre (1960) und mit dem Erziehungsniveau der Väter der Befragten von Foster (1961)¹⁾

Erziehungsniveau	männl.Be- völkerung Üb.25 J.(1960)	Väter d.Stich- probe (1961)	Erziehungs- personen d. Befragten 1969/70
Keine Schulbildung	78,8 %	27,6 %	32,9 %
Primarschule 1-6	6,3	8,5	38,3
Mittelschule I-IV	12,1	29,8	
	18,4		29,8
Sekundarsch. I-IV	1,4	11,8	14,3
Lehrerkolleg	0,7	8,8	7,3
Universität	0,3	5,3	8,0
Berufsschule	0,4	2,3	6,1
k. A. / w. n.	-	5,9	1,6
Total	100,0	100,0	100,0

Einer der Biasfaktoren bei der Untersuchung der ethnischen Zugehörigkeit liegt darin, daß die matriachalischen Gesellschaften ihre ethnische Zugehörigkeit nach der ethnischen Gruppe der Mutter und die patriachalischen nach der des Vaters bestimmen. Die Ewes in Ghana sind z. B. patriachal, die Ashanti dagegen matriachal.²⁾

1) Siehe Ghana Population Census of 1960, Advance Report Volumes III u. IV, Accra 1962; und Foster: a. a. O., S. 243. Man merke: Foster fragt nicht nach der Erziehungsperson, sondern nach dem Vater.

2) Siehe Manoukian, M.: a. a. O.

Fragt man deshalb einen nach der ethnischen Zugehörigkeit, dessen Mutter Ashanti und dessen Vater Ewe ist, so kommt er in Verwirrung. Um dieser Verzerrung vorzubeugen oder sie zumindest zu reduzieren, wurde in vier Fragen¹⁾ nach der "selbstidentifizierten" ethnischen Zugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit des Vaters bzw. der Mutter und nach der Muttersprache gefragt. Alle vier Antworten präsentiert nebeneinander geben ein relativ vergleichbares Bild über die ethnische Zugehörigkeit der Befragten (Tab. 11).

Tab. 11

Selbstidentifizierte ethnische Zugehörigkeit der Befragten, verglichen mit der ethnischen Zugehörigkeit des Vaters bzw. der Mutter und mit der Muttersprache der Befragten (in absoluten Zahlen)

Ethnien	d.Befragten	d.Vaters	d.Mutter	Muttersprache der Befragten	
Ashanti	324	344	325	Twi	495
Fanti	239	223	253	Fante	244
andere Akans	341	328	334	andere Akan	156
Ga-Adangbe	164	164	166	Ga-Adangbe	168
Ewe	230	233	223	Ewe	215
Guang	24	25	21	Guang	20
Mole-Dagbani (Gur)	180	184	182	Gur	183
Andere	-	-	-	Andere	-
k. A.	44	45	42	k. A.	65
Total	1546	1546	1546		1546

1) Fragen 4, 5, 6 und 10

Die Tabelle 11 ist schwierig zu interpretieren. Es bestehen nur wenige Differenzen zwischen der selbstidentifizierten ethnischen Zugehörigkeit der Befragten und der den Vätern bzw. den Müttern zugeordneten. Immerhin besteht nur bei den Ga-Adangbe eine hundertprozentige Übereinstimmung zwischen der ethnischen Zugehörigkeit der Befragten und der ihrer Väter. Die Ga-Adangbe sind patriachal. Die Ashanti, eine matriachalische Gesellschaft, zeigen eine knappe Übereinstimmung (324 der Befragten sind Ashanti, 325 ihrer Mütter sind auch Ashanti) zwischen Selbst- und Mutterethnie. Dagegen tendieren die Ewes, eine patriachalische Gruppe, zu einer Übereinstimmung zwischen Selbst (230) und Vaterethnie (233). Die Mutterethnie bei den Ewes beträgt 223. Die Mole-Dagbani, die keinen großen Unterschied zwischen Patriline und Matriline machen, zeigen hier keine große Abweichung.

Vergleicht man die Zahlen der Muttersprache mit denen der selbstidentifizierten ethnischen Zugehörigkeit, so weichen die der Ashanti sehr stark ab. 495 der Befragten geben an, daß ihre Muttersprache Twi ist. Es ist möglich, daß eine erhebliche Zahl der Befragten, die sich als zu anderen Akan-Gruppen gehörig bezeichnen, Twi als Muttersprache nennen, denn von den 341 Befragten bleiben nur 156 übrig, die andere Akan-Sprachen als Muttersprache angeben. Die Zahlen der anderen Ethnien weichen nicht so stark von denen der Muttersprache ab. Immerhin liegt die Abweichung der absoluten Zahl der Ewe-Sprecher von der Zahl der Ewe-Ethnie-Zugehörigen bei (-)15.

Diese Abweichungen führen zu dem Schluß, daß die einfache offene Frage nach der ethnischen Zugehörigkeit in einer ethnisch und kulturell heterogenen Gesellschaft ein unscharfes Bild liefert.

Vergleicht man die Verteilung der selbstidentifizierten ethnischen Zugehörigkeit mit dem 1960 Census Atlas of Population Characteristics,¹⁾ so zeigt sich deutlich die zahlenmäßig dominante Position der Akans auch in der Stichprobe (Tab. 12).

Tab. 12

Selbstidentifizierte ethnische Zugehörigkeit der Befragten, verglichen mit der ethnischen Verteilung der Gesamtbevölkerung (1960) in %

Ethnien	Gesamtbevölkerung 1960	Sample 1969/70
Akan:	44,1	58,5
Ashanti		
Fanti		
Andere Akans		
Ga-Adangbe	8,3	10,6
Ewe	13,0	14,9
Guang	3,7	1,6
Mole-Dagbani (Gur)	15,9	11,6
Andere ^{+))}	15,0	-
k. A.	-	2,8
Total	100,0	100,0

1) 1960 Population Census of Ghana, Atlas of Population Characteristics

(*) = Zuwanderer aus anderen Staaten, hauptsächlich aus Nigeria, Togo und Obervolta; 0,9 % von ihnen sind Hausa-Sprecher.)

Unsere Stichprobe ähnelt der Verteilung der Gesamtbevölkerung, so daß sie hier als repräsentativ gelten kann.

4) Ethnische und demotische Einstellungen

Das Zentralanliegen der vorliegenden Untersuchung war die Frage nach der Selbstidentifizierung der ghanesischen Schüler und Studenten vis-à-vis ihrer Ethnien und der demotischen Nation. Die Selbstidentifikation soll als Indikator der Einstellung des Befragten einer Gruppe - "In- bzw. Outgroup" - gegenüber dienen.¹⁾

Das Konzept des 'Ingroup - Outgroup'-Gegensatzes, wie es anfangs von William Sumner erfaßt wurde, erweckte den Eindruck, als ob Selbstidentifikation mit der 'Ingroup' per Definition zu Ethnozentrismus und feindlicher Haltung gegenüber der 'Outgroup' führt, so daß Selbstidentifikation mit der Ingroup die Identifikation mit der Outgroup ausschließt.²⁾ Angewendet auf den vorliegenden Fall würde ethnische Selbstidentifikation demotische Selbstidentifikation ausschließen. Sie müßte auch inter-ethnische Integration unmöglich machen. Auf den ersten

1) Siehe R. K. Merton: Social Theory and Social Structure, Revised and Enlarged Edition, The Free Press, New York 1967, S. 297 - 299

2) a. a. O., S. 298

Blick scheint dieses Argument plausibel, denn Übertriebener Ethnozentismus und Chauvinismus, die die Geschichte des Nationalismus bestimmt haben, weisen auf feindselige Haltung zwischen Nationen bzw. Ethnien hin.

Merton mußte vermerken, daß die beobachtete Tendenz zu "intergroup integrations"¹⁾ die Gültigkeit dieses Konzepts einschränkt. Paul Mercier kommt zu demselben Ergebnis wie Merton, wenn er sagt "Nationalism and tribalism are not always two radically opposed types of movements. In the new states, ethnic identity does not always have a centrifugal effect. It can just as well be an integrative factor to the extent that the rules of a common game are explicitly or implicitly accepted".²⁾

Klineberg und Zavalloni stellten in ihrer Studie fest, daß in vier von den sechs Ländern demotische Identifikation häufiger angegeben wird, als ethnische.³⁾ Die vier Länder sind Äthiopien ethnische Nennungen 18 % gegenüber 53 % demotischer Nennungen; Uganda, 46 % gegenüber 68 %; Congo, 36 % gegenüber 72 % und Senegal 26 % gegenüber 40 %. Die Nigerianer zeigten ethnische Identifikation von 38 % gegenüber demotischer Identifikation von 48 %. Die Ghanesen zeigten den höchsten Prozentsatz von ethnischer Identifikation (50 %). Ihre demotische

1) a. a. O., S. 299

2) Mercier, P.: "On The Meaning of 'Tribalism' in Black Africa" in AFRICA - Social Problems of Change and Conflict. ed. P. L. Van den Berghe, California 1965, p. 486

3) Klineberg und Zavalloni: a. a. O., S. 23 - 43

sind. Es zeigt sich, daß die Zahl derjenigen, die sich ausschließlich als Ghanesen bezeichnen, höher ist als die Zahl derer, die sich zwar Ghanesen nennen, aber immerhin eine gewisse ethnische Identität beibehalten.

Tab. 13

Ethnische und demotische Selbstidentifikation der Befragten

Ethnische / demotische Selbstidentifikation	Absolute Zahlen	v. H.
Zuerst als ein Ghanese und dann als ein Stammesmitglied	654	42,3
Zuerst als ein Stammesmitglied und dann als ein Ghanese	113	7,3
Ausschließlich als ein Ghanese	700	45,3
Ausschließlich als ein Stammesmitglied	29	1,9
w. n.	35	2,3
k. A.	15	0,9
Total	1546	100,0

Faßt man die Kategorien derjenigen, die sich ausschließlich als Ghanesen und derjenigen, die sich zwar als Ghanesen bezeichnen, aber eine gewisse ethnische Identität beibehalten, als eine demotische Identifikation zusammen, gegenüber den beiden Kategorien, die sich entweder ausschließlich als Stammesmitglieder oder zuerst

als Stammesmitglieder und dann als Ghanesen bezeichnen, so läßt sich daraus schließen, daß die demotische Identifikation unserer Stichprobe (87,6 %), im Gegensatz zu der Stichprobe von Klineberg und Zavalloni (57 %), weit über der ethnischen Identifikation (nur 9,2 % bei unserer und 50,0 % bei Klineberg und Zavalloni) liegt.

Eine Aufschlüsselung nach den Schulstufen macht deutlich, daß die demotische Selbstidentifikation desto stärker wird, je höher das Schulniveau der Befragten ist (Volksschüler 83,3 %, Sekundarschüler 85,6 %, Sixth-Form Upper 95,7 %, Hochschüler 98,4 %) und daß die demotische Selbstidentifikation der Volksschüler und Sekundarschüler unter der der Gesamtstichprobe liegt. Tabelle 14 zeigt die Aufschlüsselung.

Tab. 14⁺)

Ethnische und demotische Selbstidentifikation der Befragten nach ihren Schulstufen in %

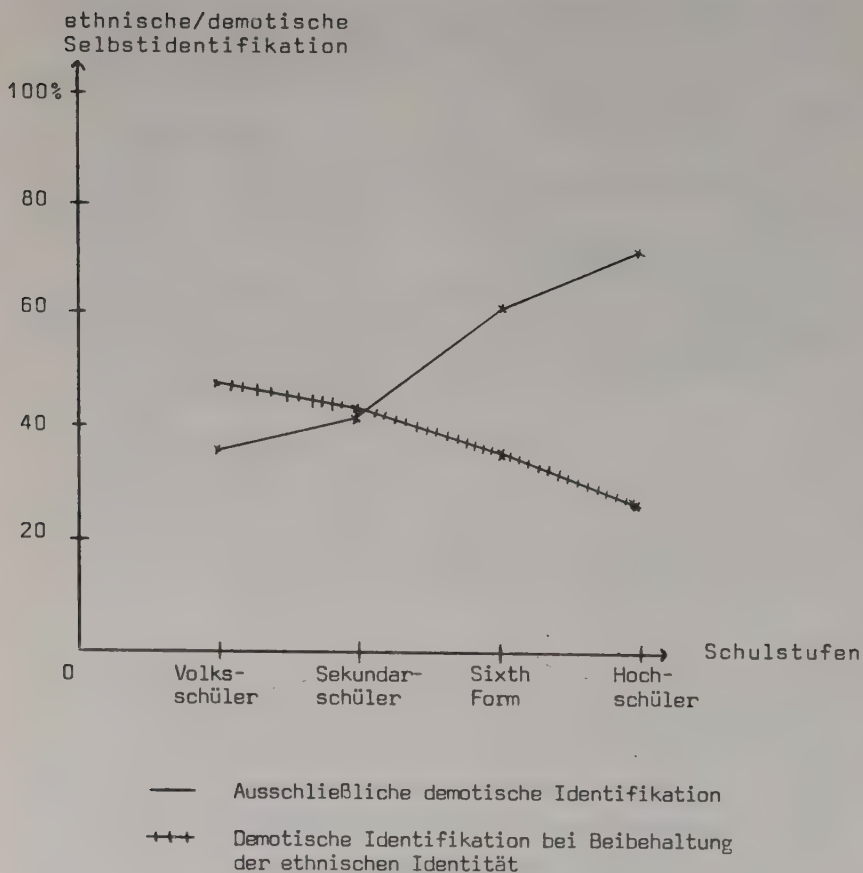
Ethnische/demotische Selbstidentifikation	Volks-schüler	Sekundar-schüler	Sixth-Form	Hoch-schüler
Zuerst als ein Ghanese und dann als ein Stammesmitglied	48,2	42,9	35,3	26,3
Ausschließlich als ein Ghanese	35,1	42,7	60,4	72,1
Zuerst als ein Stammesmitglied und dann als ein Ghanese	9,9	8,8	1,8	0,8
Ausschließlich als ein Stammesmitglied	3,3	1,5	0,4	0,0
w. n.	2,3	3,1	1,4	0,8
k. A.	1,2	1,0	0,7	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(+) Die Berechnung des Chi-Quadraten ergab eine sehr hohe Signifikanz von $p < 0,1 \%$ bei $\chi^2 = 112,9$ und $df = 15$)

Noch deutlicher wird die Tatsache, daß die Schüler/Studenten dazu tendieren, sich ausschließlich als Ghanesen zu bezeichnen und die ethnische Identität fallen zu lassen, je höher sie in den Schulstufen steigen. Mit anderen Worten, mit der Steigerung des Schulniveaus steigt die ausschließliche demotische Identifikation, während die Beibehaltung der ethnischen Identität sinkt.

Die Abbildung 1 verdeutlicht dieses Bild:

Abb. 1



Auch die Antworten auf die Kontrollfrage: "Ein ghane-sischer Bürger sollte sich nur als Ghanese, nicht als Stammesmitglied bezeichnen", ¹⁾ bestätigt, daß die demotische Identifikation mit dem Schulniveau wächst. Zur Verdeutlichung sei die genauere Aufschlüsselung in der Tabelle 15 wiedergegeben.

Tab. 15²⁾

Meinung der Befragten, ob Ghanesen sich demotisch identifizieren sollten in %

	Gesamt- befragte	Volks- schüler	Sekundar- schüler	6 th Form	Univ.
Dafür	81,3	76,7	82,8	85,2	89,4
Dagegen	11,9	14,9	11,8	8,6	4,6
Gleichgültig	5,1	6,4	3,5	4,8	5,2
k. A.	1,7	2,0	1,9	1,4	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Man stößt anscheinend auf eine Ambivalenz, wenn nach der Einstellung der Befragten zum Tribalismus gefragt wird. Zwar gibt es eine erhebliche Zahl der Befragten zu (72,1 % gegenüber 19,8 %), daß der Tribalismus auf die nationale Integration dysfunktional wirkt. ³⁾ Auch

1) Frage 22

2) Die Antworten "Dafür" und "Dagegen" werden aus den "Sehr dafür" und "Dafür" bzw. "Sehr dagegen" und "Dagegen" subsummiert

3) Frage 45: Weiß nicht = 6,2 %; k. A. = 1,9 %

62,9 % erklären, daß der Tribalismus entbehrlich ist und daß er deshalb abgeschafft werden sollte. Nur 28,7 % sind der Meinung, daß der Tribalismus unentbehrlich ist.¹⁾ Trotz dieser Einstellung wollen mehr als die Hälfte der Befragten (58,9 %) das Häuptlingtum und ähnliches als Symbole des Tribalismus beibehalten.²⁾ Sogar eine noch größere Zahl der Befragten (70,6 % gegenüber 22,3 %) will das Häuptlingtum beibehalten, weil "die Häuptlinge die Symbole der Kulturen und Traditionen der verschiedenen Stämme sind und weil die Abschaffung der Institution die Kulturen und Traditionen der Stämme zerstören würde".³⁾ 71,2 % würden sogar dafür plädieren, daß die Häuptlinge als Kontaktleute zwischen der Zentralregierung in Accra und den Stämmen fungieren.⁴⁾

Klineberg und Zavalloni stellten in allen sechs Ländern eine ähnliche Haltung fest und bezeichnen sie als die Einstellung eines "someone-in-between" Tradition und Innovation.⁵⁾ Die beiden Autoren erklären diese Einstellung als "the typical ambivalence of African students, their strong commitment to African tradition accompanied

1) Frage 46: Weiß nicht = 6,8 %; k. A. = 1,6 %

2) Frage 29: Dagegen sind 32,7 %; weiß nicht 6,3 %, k. A. 2,1 %

3) Meine Übersetzung aus dem Englischen. Frage 31: W. n. = 5,7 %; k. A. = 1,4 %

4) Frage 32: Dagegen sind 22,4 %; w. n. = 4,8 %, k. A. = 1,6 %

5) Klineberg und Zavalloni: a. a. O., S. 219

by a desire for development and social change".¹⁾

Diese Erklärung der beiden Autoren ist zwar plausibel, aber sie bedarf einer Ergänzung, denn sie sagt nichts darüber, warum die afrikanischen Schüler/Studenten solches "strong commitment to African tradition" trotz des "desire for development and social change" besitzen. Wir behaupten, daß dieses "strong commitment" zu den Stammestraditionen und Symbolen einen pragmatischen Hintergrund hat. Die Schüler/Studenten sehen die Funktionen bzw. Dysfunktionen des Tribalismus und würden den Tribalismus entsprechend verteidigen oder verurteilen, je nach dem Vor- bzw. Nachteil, den sie daraus ziehen.

Auf die Frage nach den Situationen, in denen der Tribalismus für sie vorteilhaft bzw. nachteilig wirkt, ergaben sich die folgenden Antworten, die wir einfachheitshalber in der Tabelle 16 reproduzieren.²⁾

1) ebenda

2) Fragen 43 und 44

Tab. 16

Vor- und Nachteile des Tribalismus

Tribalismus als ein Vorteil bei	Abs. Zahl)	v.H.)	Tribalismus als ein Nachteil bei	Abs. Zahl)	v.H.)
Job-Suche, wobei der Arbeitgeber ein Stammesge- nosse ist	452	29,3	Job-Suche, wobei d. Arbeitgeber Mitglied eines traditionell antagonistischen Stammes ist	653	42,2
Politischem Wett- kampf auf lokalem od. regionalem Gebiet	444	28,7	Politischem Wett- kampf auf nationaler Ebene, wobei die Un- terstützung ver- schiedener Ethnien benötigt wird	547	35,4
Umzug i. eine neue Gemeinde außerhalb der Heimat	437	28,3	Umzug i. eine neue Stadt, wo d. eigene Ethnie eine Minder- heit bildet	408	26,4
Situationen, i. denen d. eigene Ethnie v. d. anderen als ehr- lich u. fleißig be- wertet wird	716	46,3	Situationen, i. denen d. eigene Ethnie v. d. anderen als ethnozen- trisch verurteilt wird	520	33,6
Gerichtssachen, wo- bei die Ankläger Stammesgenossen sind	278	18,0	Gerichtssachen, wobei d. Ankläger keine Stam- mesgenossen sind	370	24,2
Sonstige	52	3,4	Sonstige	40	2,6
k. A.	-	-	k. A.	-	-
Nennungen	2379	154,0		2538	164,4

(+) = Mehrfachnennungen

*) berechnet auf N = 1546
Befragte

Gruppieren wir die Antworten nach den Kategorien: ökonomische, politische und soziale Vor- bzw. Nachteile, so zeigt dieses Ergebnis vor allem, daß der Tribalismus auf dem Arbeitsmarkt eher als nachteilig (42,2 %) denn als vorteilhaft (29,3 %) empfunden wird, wenn der Arbeitgeber oder der Beamte kein Stammesgenosse ist. Auf dem politischen Niveau auf nationaler Ebene ist der Tribalismus nachteilig (35,4 %), während nur 28,7 % den Tribalismus auf der lokalen bzw. regionalen Ebene als vorteilhaft empfinden. Dagegen wirkt sich der Stammeszusammenhalt bei der Umsiedlung eher vorteilhaft (28,3 %) als nachteilig (26,4 %) aus. Dies läßt sich wahrscheinlich durch die Organisation der "Voluntary Associations" erklären, die neue Stammesmitglieder in ihrer neuen Umgebung schützen. Da, wo die Stammeszugehörigkeit als ein Prestigesymbol bewertet wird, wird sie als vorteilhaft empfunden (46,3 %). Dagegen betrachten 33,6 % eine Situation als nachteilig, in der die eigene Ethnie als ethnozentrisch beurteilt wird. In Konfliktsituationen empfinden 24,2 % den Tribalismus eher als einen Nachteil, denn als einen Vorteil. 18,0 % empfinden ihn als Vorteil.

Vergleichen wir die Gesamtnennungen der Vor- und Nachteile des Tribalismus, so wird immerhin deutlich, daß eine nicht sehr große, aber deutliche Mehrzahl der Befragten den Tribalismus für einen Nachteil halten.

Aus dieser Haltung wird dann erklärlich, warum 53,7 % der Befragten wünschen, daß in Zukunft der Tribalismus im öffentlichen Leben an Gewicht verliert,¹⁾ obwohl sie die StamMESSymbole und - traditionen erhalten wollen.

Dieses Ergebnis zeigt, daß die Einstellung der Schüler/Studenten eher eine pragmatische als eine ambivalente ist. Es kann deshalb aus ihren Antworten gefolgert werden, daß sie den Tribalismus zugunsten des Nationalismus aufgeben werden, wenn ihnen der Tribalismus keinen politischen und ökonomischen Vorteil mehr verschafft. Wie im ersten Kapitel des III. Teils der vorliegenden Arbeit vermerkt wurde, sind wir der Auffassung, daß der Abbau dieses Vorteils nur durch Manpowerplanung und eine Erziehungspolitik erfolgen kann, die ethnische Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Politik abschafft. Dies ist möglich unter der Bedingung, daß die Expansion der Arbeitsplätze mit der Expansion des Schulwesens Schritt hält.²⁾

-
- 1) Frage 33 item e. 22,1 % meinen, dem Tribalismus soll in Zukunft mehr Gewicht beigemessen werden.
 - 2) Diese Argumentation ähnelt der von Th. Hanf: a. a. O., S. 319. Aber während er sie auf den politischen Wandel beschränkt, erweitern wir sie auf den Prozeß der nationalen Integration überhaupt; denn die sich daraus ergebende Krise kann zu interethnischer Auseinandersetzung statt zu bloßem Austausch von Eliten führen.

5) Nationalbewußtsein

Die Feststellung der demotischen bzw. der ethnischen Einstellung genügt nicht, um eine Aussage darüber zu machen, wie weit sich die Schüler/Studenten der Existenz der Nation bewußt sind.

Zur Prüfung des nationalen Bewußtseins der Befragten erschien es uns wichtig festzustellen, ob und wie weit die Schüler und Studenten die Merkmale wahrnehmen, die in der Literatur als Hauptmerkmale einer Nation gelten. Der Definition der Nation folgend, zählt Karl Deutsch fünf Hauptmerkmale, die eine Nation kennzeichnen. Er schreibt: "A nation is any sizable population or group of persons which can be called: independent; ... cohesive; ... politically organized; ... autonomous; ... internally legitimate, ..." ¹⁾

Wir haben den Katalog von Merkmalen der Nation umgearbeitet und auf sechs erweitert, mit denen wir als Testfragen operieren. Die sechs Merkmale sind:

- a) politische Unabhängigkeit
- b) Staatsgrenze
- c) Legitimation der Zentralregierung durch die Stämme und die Regionen
- d) Nationalsprache
- e) gemeinsame Kultur und
- f) Nationalgefühl.

1) Deutsch, K. W.: "Some Problems in the Study of Nation-Building" in Karl Deutsch and W. J. Foltz (eds) Nation-Building, Atherton Press, New York 1963, S.11-12

Diese sechs Merkmale lassen sich weiter in zwei Kategorien unterteilen: objektive und subjektive Merkmale. Die ersten drei Merkmale sind objektiv insofern, als sie de jure und de facto und unabhängig von Emotionen und Ideologien nachweisbar sind. Dagegen sind die letzten drei subjektiv, denn sie sind ideologisch und emotionell beladen. Trotz der subjektiven Natur der letzten drei Merkmale kann die Reaktion der Mitglieder einer Nation oder einer nationähnlichen Gruppe als ein Indikator dafür genommen werden, wie weit sich die Bürger die Existenz ihrer Nation ideologisch und emotionell zu eigen gemacht haben. Im Sinne von Daniel Lernalers Konzept kann an der Reaktion auf die subjektiven Merkmale der Grad der Empathie bzw. der Apathie gegenüber der Nation abgelesen werden.

Die Antworten der Befragten zu den beiden Kategorien der Merkmale der Nation erlauben uns dann, Aussagen über ihr objektives und subjektives Nationalbewußtsein zu machen. Die Befragten wurden demzufolge gebeten, Stellung dazu zu nehmen, ob sie jeweils in Bezug auf die sechs Merkmale Ghana als eine Nation bezeichnen würden oder nicht.

Zur Klarstellung sei die Fragestellung hier auf Englisch wiederholt: "Various factors are taken into consideration when one talks of a nation. Kindly review the following factors presented below and indicate whether you would call Ghana a Nation or not a Nation in terms of the factors presented below: a) in terms

of territorial area; b) in terms of national feeling rather than tribal affiliation; c) in terms of political independence; d) in terms of a national language; e) in terms of the acceptance of the central government by all the tribes and the regions and f) in terms of a common culture".¹⁾

Wie zu erwarten war, stellte sich heraus, daß bei den Merkmalen, bei denen es objektiv nachweisbar ist, daß Ghana eine Nation ist, eine klare Mehrheit der Befragten damit Übereinstimmung findet. Bei dem Merkmal "politische Unabhängigkeit" sagten 69,5 % der Befragten, daß Ghana eine Nation sei. Bei den Merkmalen Staatsgrenze und Legitimation der Zentralregierung betrachteten jeweils 58,7 % der Befragten Ghana als eine Nation. Bei den subjektiven Merkmalen dagegen zeigten die Schüler und Studenten Unsicherheit darüber, ob Ghana eine Nation ist oder nicht. So behauptet etwa ein Drittel (31,8 %) im Falle der Nationalsprache, daß Ghana eine Nation sei. Etwa die gleiche Zahl (32,7 %) ist der Gegenmeinung. Auch bei dem Merkmal "gemeinsame Kultur" wollen nur 34,0 % gegenüber 29,2 % Ghana als eine Nation bezeichnen.

Das Merkmal Nationalgefühl nimmt eine Mittelstellung ein. 49,4 % der Befragten geben an, Ghana sei in Bezug auf das Nationalgefühl eine Nation. Es ist möglich, daß

1) Frage 20

die Schüler und Studenten bei der Beantwortung dieser Frage die Diskussion in der ghanesischen Öffentlichkeit verfolgten. Denn zur Zeit der Fragebogenadministration organisierte das Centre For Civic Education eine öffentliche Debatte über das Thema Nationalgefühl und Stammesloyalität.¹⁾ Das Centre versuchte durch die Debatte das Nationalgefühl der Ghanesen zu erwecken. Die Schüler/Studenten müßten deshalb gewußt haben, daß durch die Regierung versucht wurde, das Nationalgefühl zu erwecken. Man könnte deshalb eher von einem wachsenden, als von einem bereits existierenden Nationalgefühl sprechen.

Fassen wir die Antworten der Befragten in drei Kategorien zusammen, so lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- 1) die Studenten und Schüler sind sich bei den objektiven Merkmalen einer Nation dessen sicher, daß Ghana eine Nation ist, weil es de jure und de facto politisch unabhängig ist und eine fixierte Staatsgrenze bzw. eine Zentralregierung besitzt;
- 2) es besteht Ungewissheit in Bezug auf die nationale Sprache und gemeinsame Kultur, weil diese Merkmale per definitionem subjektiv sind. Diese Ungewissheit wird dadurch bestätigt, daß etwa ein Viertel der Befragten jeweils die beiden Merkmale Nationalsprache (24,2 %) und gemeinsame Kultur (27,0 %) für unwichtig hält;

1) Siehe B. D. G. Folson: The Centre For Civic Education, S. 12 ff.

3) im Falle des Nationalgefühls, bei dem die Regierung eine faktische Anregung gegeben hat, sind die Befragten im Unklaren darüber, ob Ghana eine Nation ist oder nicht.

Zur Verdeutlichung dieses Bildes sind die Meinungen der Befragten in der Tabelle 17 zusammengefaßt.

Tab. 17

Meinungen der Befragten darüber, ob Ghana eine Nation ist oder nicht, je nach dem gegebenen Merkmal der Nation in %

Merkmale der Nation	Ghana als				Total
	Eine Nation	Keine Nation	unwich- tig	k. A.	
a) politische Unabhängigkeit	69,5	12,2	9,3	9,0	100,0
b) Staatsgrenze	58,7	17,3	16,0	8,0	100,0
c) Legitimation d.Zentral- regierg.dch.d.Stämme	58,7	18,0	14,6	8,7	100,0
d) Nationalsprache	31,8	32,7	24,2	11,3	100,0
e) Gemeinsame Kultur	34,0	29,1	27,0	9,9	100,0
f) Nationalgefühl gegen Stammesgefühl	49,4	29,7	12,3	8,6	100,0

Als zweiter wichtiger Faktor des Nationalbewußtseins erschien die Frage, ob sich die Schüler/Studenten der

Entwicklungsgeschichte der Nation Ghana bewußt sind. Dabei wurden die Befragten aufgefordert, einen Vergleich zwischen Nkrumahs Regime und dem NLC in Bezug auf die Nationalintegration zu ziehen.¹⁾ Sie wurden gefragt, ob sie mit der Aussage einverstanden sind, daß die Nkrumah-Regierung bzw. der NLC in Bezug auf Wirtschaftsentwicklung und Nationalbewußtsein mehr oder weniger für die Nationwerdung geleistet haben. Diese Fragestellung entsprach wieder der Diskussion in der ghanesischen Presse gegen Ende des Jahres 1969 (und auch nach dem Sturz von Busia), in der sich die Meinung durchsetzte, daß Nkrumah mehr als alle anderen ghanesischen Politiker für die Nationalintegration geleistet habe.²⁾ Die Antworten der Schüler/Studenten entsprechen den Pressediskussionen, auch wenn die Unterschiede zwischen den Zahlen für und gegen die beiden Regierungen nicht sehr groß sind.

1) Frage 34 a - d

2) Siehe z. B. Buxton, T. K.: "Another way of Looking at Tribalism", Zeitungsartikel in Daily Graphic, Tuesday, May 23, 1972, p. 5

Eine Gegenüberstellung ergibt:

Tab. 18

Stellungnahme bezüglich des Beitrags der Nkrumah-Regierung und des NLC zur nationalen Integration

Beitrag zur Nationalin- tegration	Nkrumah-Regierung		N L C - Regime	
	Wirtschaft- lich	Nationa- lismus	Wirtschaft- lich	Nationa- lismus
Mehr	56,8	57,2	51,7	53,0
Weniger	33,0	30,2	35,4	30,6
w. n.	9,0	11,0	10,8	14,1
k. A.	1,2	1,6	2,1	2,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Befragte	(1546)	(1546)	(1546)	(1546)

Als Ergänzungsindikator zum Nationalbewußtsein der Schüler/Studenten wurden die Befragten nach ihren wichtigsten erziehungspolitischen Vorschlägen zur Nationwerdung gefragt.¹⁾ Es stellte sich heraus, daß die Schüler/Studenten das Lehren der "sozialen und Bürgerrechte der Individuen als ghanesische Bürger", statt als "Bürger der einzelnen Stämme" als wichtigste Maßnahme der Erziehungspolitik vorschlugen. An zweiter Stelle wurde das Lernen der englischen Sprache als Nationalsprache genannt und an dritter Stelle die

1) Frage 18

Einführung einer einheimischen Sprache (statt mehrerer einheimischer Sprachen) in allen Schulen als Nationalsprache. Zur Verdeutlichung sind die Vorschläge der Reihe nach geordnet:

Tab. 19

Die wichtigsten erziehungspolitischen Vorschläge

Vorschläge	Nennungen
1) Soziale und Bürgerrechte der Individuen als ghanesische Bürger	1287
2) Lernen der englischen Sprache als Nationalsprache	941
3) Einführung einer einheimischen Sprache als Nationalsprache in allen Schulen	819
4) Einführung aller einheimischen Sprachen in den Schulen	572
5) Soziale und Bürgerrechte der Individuen als Stammesmitglieder	364
6) Sonstige	160
Nennungen (Befragte)	4143 (1546)

Wie aus dem Fragebogen zu entnehmen ist, haben wir im Zusammenhang mit dem Nationalbewußtsein vermieden, direkte Fragen darüber zu stellen, ob sich die Schüler und Studenten mit den Problemen der Nationwerdung befassen. Klineberg und Zavalloni haben den Nachteil einer solchen direkten Fragestellung erkannt. Sie berichten, daß die Frage: "Do you ever think about the

problems of the country, analyzing them and elaborating plans in your imagination to resolve them?" zu direkt und belastend ist, denn "students might find it difficult or socially undesirable to admit that they never (or rarely) think about their country's problems".¹⁾ Sie verwenden trotzdem dieses Verfahren und kommen zu dem Ergebnis, daß 51,0 % der ghanesischen Befragten hinter den Äthiopiern (68,0 %), den Kongolesen (77,0 %), den Senegalesen (58,0 %) und den Nigerianern (57,0 %) und vor den Uganda-Studenten (40,0 %) angaben, sie befaßten sich "öfter" mit den Problemen der Nation.²⁾

Der Nachteil der indirekten Fragestellung, wie wir sie hier verwendet haben, ist, daß keine genaue Angabe darüber gemacht werden kann, wieviele der Befragten sich mit den Problemen befassen. Doch indirekt ist aus den Ergebnissen der Tabellen 17 bis 19 zu entnehmen, daß sie sich der aktuellen Probleme der Nationwerdung, wie sie in Presse, Rundfunk und Fernsehen diskutiert wurden, bewußt waren. Zur Zeit des Interviews 1969/70 war die Diskussion über Bürgerrechte und Nationalismus aktuell. Die drei Tabellen zeigen, daß die Schüler/Studenten diese Kampagnen und Diskussionen intensiv verfolgt haben. Es ist deshalb anzunehmen, daß sich die Schüler/Studenten mit den Problemen der Nation ernsthaft befassen und daß sie sich deshalb der Existenz der Nation bewußt sind.

1) Klineberg und Zavalloni: a. a. O., S. 45 und 46

2) ebenda

6) Politische Partizipation der Schüler und Studenten

Als ein Test zur Analyse der Beschäftigung mit den Problemen der Nationwerdung erschien es uns wichtig, nähere Angaben über die politische Partizipation der Schüler/Studenten zu erhalten.

Es gibt wohl einschlägige Studien über die politische Betätigung afrikanischer Studenten. Doch die meisten dieser Studien können als unvollständig bezeichnet werden, wie Donald K. Emmerson im Schlußwort zu dem Sammelband "Students and Politics in Developing Nations" mit Recht bemerkt: "Student political activity has no single cause and no single predictable effect".¹⁾ Diese Studien liefern dennoch umfangreiches Material darüber, daß die afrikanischen Studenten politisch engagiert sind, und zwar mit unterschiedlicher Intensität und Richtung in den verschiedenen afrikanischen Staaten. Eine der besten Studien ist die von Finlay, Koplin und Ballard. Diese Autoren versuchen, die politische Partizipation der Studenten in einem Intensitätskontinuum auszudrücken. Sie schreiben: "Political roles may vary from the perceptually unrelated and inactive to the perceptually related, highly participant".²⁾ Aufgrund der Ergebnisse ihrer

1) Emmerson, D. K. ed.: Students and Politics in Developing Nations; Praeger, New York 1968, S. 390 - 426

2) Finlay, David J., R. E. Koplin und C. A. Ballard jr. 'Ghana' in Students and Politics in Developing Nations, ed. Emmerson, D. K., a. a. O., S. 92

Fallstudie in Ghana vor und kurz nach dem Putsch im Jahre 1966 beschreiben sie dann die politische Rolle der ghanesischen Studenten wie folgt: "The level of behavioral politicization among the students was low during the Nkrumah period and had not yet been definitely established in the year following the coup. However, perceptual politicization among Legon Students had been high in both periods".¹⁾ Als Erklärung der Abstinenz von der "behavioral politicization" geben die Autoren als Hauptfaktoren einmal die hohe Sanktionsbereitschaft des Nkrumah-Regimes gegenüber politischen Aktivitäten der Studenten an, die die Studenten einschüchterte, und zum anderen den elitären Charakter des Schulwesens, der die Studenten physisch, wenn auch nicht intellektuell, von der Nationalpolitik isoliert.²⁾

Diese Feststellung wird ca. vier Jahre nach der Finlay-Studie und nach dem Putsch von 1966 durch die vorliegende Arbeit bestätigt. Auf die Frage: "Which of the following describes your participation in the political activities of Ghana?"³⁾ antworteten 38,5 %, daß sie zwar politische Beobachter sind, aber kaum direkt politisch partizipieren. 13,0 % haben überhaupt kein Interesse an Politik. Nur 24,6 % gehören politischen Parteien oder Organisationen an. Die restlichen 21,9 % erklärten, sie

1) ebenda

2) Finlay: a. a. O., S. 70 und 96

3) Frage 27

gehörten zwar keiner politischen Organisation an, aber sie verträten die Interessen ihrer Dörfer oder Gemeinden.¹⁾ Diese letzte Rolle ist eher die Vertretung eines Wohlfahrtsinteresses als eines politischen Interesses.

Uns scheint, daß die meisten Studenten und Schüler aktive Politik meiden und an ihrer Stelle sich mit der nationalen Wohlfahrt beschäftigen. Denn auf die Kontrollfrage: "How would you describe your degree of participation in modern Ghanaian society?"²⁾ antworteten 70,2 %, daß sie "extremely concerned with national issues such as formal education, national unity and national development" sind. 21,3 % sorgen an erster Stelle für ihre eigene Verwandtschaft und ihre Stämme, sekundär denken sie an die Wohlfahrt des Staates. Nur 6,3 % haben ein ausschließliches Interesse an ihrer Verwandtschaft und ihren Stämmen.³⁾

Daß die Schüler/Studenten aktive Politik meiden und die Rolle der nationalen Wohlfahrtspfleger vorziehen, wird weiter dadurch bestätigt, daß sie politische Betätigung als einen der drei wichtigsten ihrer zukünftigen Beiträge zur Nationwerdung ausschließen. An erster Stelle wollen die Schüler/Studenten in der Zukunft durch ihr Verhalten als gute Bürger andere Bürger zum Nationalismus

1) 2,1 % gaben keine Antwort

2) Frage 26

3) 2,2 % gaben keine Antwort

erziehen, an zweiter Stelle "ihre Berufe ernst nehmen" und drittens zur Modernisierung der Gesellschaft beitragen.¹⁾ Zur Veranschaulichung seien die beabsichtigten zukünftigen Beiträge der Befragten zur Entwicklung Ghanas in der Tabelle 20 wiedergegeben.

Tab. 20

Zukünftige Beiträge der Schüler / Studenten zur
Entwicklung Ghanas

Beiträge	Zahl	v. H.
1) Möchte ein guter Bürger sein und andere Bürger zum Nationalbewußtsein erziehen	1093	23,6
2) Möchte meinen Beruf ernst nehmen	1076	23,2
3) Möchte anderen Bürgern zur Modernisierung verhelfen	847	18,3
4) Möchte aktive politische Rolle spielen	484	10,4
5) Möchte die Politik der Regierung unterstützen	336	7,2
6) Sonstige	63	1,4
k. A.	739	15,9
Nennungen (Befragte)	4638 (1546)	100,0

1) Frage 35

Die vorliegenden Ergebnisse, die bestätigen, daß die Schüler/Studenten ihre politischen Verhaltensweisen, wie sie von Finlay beschrieben sind, kaum geändert haben, lassen den Schluß zu, daß, obwohl die Sanktionierung ihrer politischen Aktivität durch den Sturz Nkrumahs geringer geworden ist, der elitäre Charakter des Erziehungswesens seine Wirkung weiter geltend macht. Denn der Charakter des Erziehungswesens hat sich nicht geändert. Die Schüler/Studenten (besonders die Internatschüler und die Universitätsstudenten) leben weiter physisch und intellektuell isoliert von der Gesellschaft.¹⁾ Es ist zu vermuten, daß der Versuch der NRC, den elitären Charakter des Erziehungswesens durch Abschaffung des Internatssystems abzubauen, die Schüler/Studenten von ihrer "perceptual politicization" zu aktiver "behavioral politicization"²⁾ führen wird. Vom soziologischen Standpunkt aus wäre es interessant, zu untersuchen, unter welchen Umständen das Studenten-/Schülerleben außerhalb des Internats die politische Rolle der Schüler/Studenten beeinflußt.

7) Schüler- / Studenten-Einstellung zur Unterrichts- bzw. Nationalsprache

Die Frage der Einstellung der Schüler und Studenten zur Unterrichts- und Nationalsprache führt wieder zum

1) Diese Isolation wird weiter unten, unter dem Thema "Erziehung und soziale Distanz" diskutiert.

2) Finlay: a. a. O., S. 92

Problem der nationalen Orientierung zurück. Bei Durchsicht der Literatur, die das Thema des Multilingualismus¹⁾ im Kontext der Nationwerdung in Schwarzafrika behandelt, zeigt sich, daß die Haltung der Studenten zu diesem Problem kaum untersucht wird.

Vielleicht erscheint dieses Thema den Autoren von geringer Bedeutung, weil die offizielle nationale Sprachpolitik, ungeachtet der psycho-linguistischen Dispositionen und Interessen der Schüler/Studenten beschlossen wird.²⁾ Wir halten es für wichtig, daß eine Studie, die die nationale Orientierung der Schüler/Studenten zum Untersuchungsfeld macht, der Haltung der Schüler/Studenten zur Unterrichts- und Nationalsprache Aufmerksamkeit schenkt; denn die Haltung zur Nationalsprache gibt weitere Einsichten in die ideologische Position der Befragten vis-à-vis der Außenwelt. Überdies gibt sie Einblick in die interethnische Kommunikation zwischen den Schülern bzw. Studenten. Die Feststellung der ideologischen Haltung der Schüler/Studenten in Bezug auf die Außenwelt und des interethnischen Kommunikationsmediums könnte den Policy-Makers große Hilfe bei der Planung der Unterrichtssprache als dem ersten Schritt zur Einführung der Nationalsprache leisten.

Die Sprachpräferenz der Schüler/Studenten scheint aufs

1) Zum Begriff Multilingualismus siehe: Dieter Fröhlich, Multilingualismus und der Aufbau der Nation, in Aspekte der Entwicklungssoziologie, hg. von René König u. a., Köln und Opladen 1969, S. 472 - 490

2) Siehe Kap. I, Teil III der vorliegenden Arbeit

erste eindeutig zu sein. Die englische Sprache wird als Unterrichts- bzw. Nationalsprache allen einheimischen Sprachen vorgezogen. Über 61 % aller Befragten akzeptieren Englisch als Unterrichts- bzw. Nationalsprache; nur 34,7 % der Befragten würden Englisch durch eine einheimische Sprache ersetzen.¹⁾ Bemerkenswert ist, daß die Schüler/Studenten der beiden höheren Schulstufen positiver zu der ehemaligen Kolonialsprache eingestellt sind, als die Volks- und Sekundarschüler. Da die Volksschüler weniger Englisch beherrschen als die Sekundarschüler, würde man erwarten, daß die Volksschüler eine weniger positive Einstellung als die Sekundarschüler aufweisen. Dies ist hier nicht der Fall, wie die Aufschlüsselung nach den Schulstufen (Tabelle 21) deutlich macht. Ähnlich befürworten relativ weniger Hochschulstudenten als Schüler der Sixth Form Englisch als Unterrichts- bzw. Nationalsprache. Diese Schwankungen sind vielleicht das Zeichen dafür, daß die Schüler/Studenten von einem Schulniveau zum anderen unentschieden sind.

1) Frage 14

3,2 % sind unentschieden, 1,0 % geben keine Antwort.

Tab. 21¹⁾

Erziehungsniveau und Sprachpräferenz zwischen Englisch und einheimischer Sprache (in %)

Sprachpräferenz	Volks- schüler	Sekundar- schüler	6 th - Form	Hochschul- studenten
Englisch	60,1	57,5	68,4	64,0
Einheimische Sprache	36,8	38,0	25,5	31,6
keine Wahl	2,0	3,5	5,4	3,7
k. A.	1,1	1,0	0,7	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Manche europäischen Kritiker der Einstellung der Afrikaner zur ehemaligen Kolonialsprache bezeichnen eine solche Haltung als ein "den Kuchen essen und behalten"²⁾. Wollen, also als eine ambivalente Haltung. Andere verweisen auf die Funktion der ehemaligen Kolonialsprache als Statussymbol für die Sprechenden.³⁾ Diese Argumente berühren das Problem der Einstellung der Afrikaner zu den ehemaligen Kolonialkulturen nur oberflächlich. Das Problem der Beibehaltung der ehemaligen Kolonialsprache ist primär eine pragmatische Frage.

Die Antworten der Befragten, warum sie die englische

1) Bei den vorliegenden Werten ergab der Chi-Quadrat-Test den Wert von $\chi^2 = 20,2$ bei $df = 9$ und damit eine Signifikanz auf dem Niveau von $p < 0,2 \%$, also eine sehr hohe Signifikanz.

2) Zimmermann, B.: a. a. O., S. 187 und Klineberg und Zavalloni: a. a. O., S. 219

3) Fröhlich, D.: a. a. O., S. 481

oder die einheimische Sprache vorziehen, lassen erkennen, daß ihnen primär Englisch den Zugang zu den technischen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen ermöglicht. Also, sie ist "das Fenster nach außen, durch das neue Ideen und Orientierungen eindringen können".¹⁾ Als zweiten Vorteil der englischen Sprache sehen die Schüler/Studenten die Tatsache an, daß sie mit keiner ethnischen Gruppe identifiziert ist und deshalb keine interethnische Antipathie verursachen kann. Immerhin verweisen die Befragten auf die englische Sprache als Teil einer fremden Kultur, die dem Nationalbewußtsein fern steht.²⁾

Es liegt auf der Hand, daß die Schüler/Studenten die englische Sprache aus pragmatischen Gründen vorziehen. Sie sind sich aber bewußt, daß die englische Sprache Teil einer fremden Kultur ist, die den ghanesischen Nationalismus nicht reflektiert. Zur Veranschaulichung seien die Gründe der Sprachpräferenz zwischen der englischen und den einheimischen Sprachen in der gewählten Reihenfolge aufgeführt (Tabelle 22).

1) a. a. O., S. 482

2) 57,7 % derjenigen, die die englische Sprache für eine koloniale Erbschaft halten, plädieren für eine einheimische Sprache anstelle von Englisch. Frage 14 mit Frage 15

Tab. 22¹⁾

Gründe der Sprachpräferenz zwischen Englisch und den einheimischen Sprachen

Gründe	Absolut v. H.	
1) Englisch ist geeignet für Schulbildung und wissenschaftliches Studium	827	17,8
2) Englisch als eine fremde Sprache kann keine interethnische Antipathie verursachen	719	15,5
3) Englisch ist eine fremde Sprache, sie reflektiert unser Nationalbewußtsein nicht	530	11,4
4) Die einheimischen Sprachen sind noch nicht reif genug für wissenschaftliche Studien	468	10,1
5) Ich kann mich besser in der einheimischen Sprache ausdrücken	430	9,3
6) Die einheimischen Sprachen werden interethnische Konflikte verursachen	371	8,0
7) Die einheimische Sprache wird unser Nationalbewußtsein reflektieren	366	7,9
8) Ich kann mich auf Englisch nicht zufriedenstellend ausdrücken	234	5,0
Keine Antwort	693	14,9
(Nennungen) Total ⁺)	4638	100,0

(+) Dreifache Nennungen. N = 1546

Da sich die Schüler/Studenten darüber im klaren sind, daß die englische Sprache, trotz ihres pragmatischen Nutzens den ghanesischen Nationalismus nicht reflektiert, erscheint die weitere Frage interessant, welche von den einheimischen Sprachen die Chance hätte, Englisch zu ersetzen.

Als Kommunikationssprachen im nationalen Rundfunk werden sechs afrikanische Sprachen gebraucht. Diese sind Akan (Ashanti und Fanti), Nzima, Ga-Adangbe, Ewe, Dagbani und Hausa. Auf die Frage, welche drei von den sechs Sprachen die Schüler/Studenten als Unterrichtssprachen vorschlagen würden, wurden der Reihe nach Akan, Ga-Adangbe und Hausa vorgezogen. An 4., 5. und 6. Stelle standen der Reihe nach Ewe, Dagbani und Nzima.¹⁾ Vergleichen wir die Zahlen der Muttersprachen mit denen der Sprachvorschläge der Befragten in Tabelle 23 so wird deutlich, daß die Vorschläge von der ethnischen Zugehörigkeit nicht beeinflußt werden.²⁾ D. h., selbst wenn alle Akans (Ashanti und Fanti) Akan als Unterrichtssprache vorgeschlagen hätten, würden sie nur die Hälfte aller Befragten ausmachen, die Akan tatsächlich vorschlugen. Entsprechend machen die Ga-Adangbe nur 1/6 derjenigen aus, die Ga als Unterrichtssprache vorschlugen. Interessanter noch ist der Fall von Hausa. Kein einziger der Befragten gehört der Hausa-Gruppe an,³⁾ dennoch schlagen 677 Hausa als Unterrichtssprache vor.

1) Frage 12

2) Siehe auch Tab. 12

3) Vgl. Tab. 11

Tab. 23

Vorschläge zur Unterrichtssprache, verglichen mit der Muttersprache der Befragten

Sprachen	Vorschlag	Muttersprache
Akan (Ashanti und Fanti)	1430	739
Andere Akans (incl. Nzima)	146	156
Ga-Adangbe	1038	168
Ewe	640	215
Dagbani (Gur)	251	183
Hausa	677	-
k. A.	456	65
Nennungen (Total)	4638 ⁺⁾	1526 ^{x)}

(+) Dreifache Nennungen

x) 20 von den N = 1546 sind Guang-Sprechende)

Der Vorsprung der Akan-Sprache vor den anderen wird noch deutlicher, wenn die Frage auf die Nationalsprache eingeengt wird. Auf die Frage also "Welche von den drei von Ihnen vorgeschlagenen Sprachen würden Sie als Nationalsprache vorziehen?", schlagen 70,6 % der Befragten Akan vor. Ga erhält 8,5 %, Hausa 7,3 %, Ewe 5,9 %, Dagbani 2,3 und Nzima nur 0,4 %.¹⁾ Es zeigt sich, daß die Einstellung zu Akan als Nationalsprache sogar positiver wird, je höher die Erziehungsstufe steigt.

1) Frage 13. k. A. = 5,0 %

Die Zahlen sind: Volksschüler 67,0 %, Sekundarschüler 67,7 %, Sixth Form 75,2 % und Hochschulstudenten 89,5 %.

Somit ergibt sich die Schlußfolgerung, daß Akan als einheimische Sprache nach Englisch als Nationalsprache befürwortet wird. Den Policy-Makers fällt die Aufgabe zu, die wachsende positive Einstellung zu der Akan-Sprache in den Schulen zu fördern. Die Befürchtung, die Einführung von Akan als Nationalsprache habe desintegrative Konsequenzen, weil die anderen Ethnien dies als Überlagerungspolitik bezeichnen würden, ist von unserem Sample nicht bewiesen worden. Vielmehr scheint uns, daß die positive Einstellung zur Akan-Sprache den Beweis erbringt, daß die Schüler/Studenten unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung zu den Ashanti und Fanti die Akan-Sprache als Nationalsprache befürworten. Daß die Wahl der Akan-Sprache als Nationalsprache kaum von der persönlichen Einstellung zu den Stammesangehörigen beeinflusst wird, zeigt Tabelle 24.

Tab. 24¹⁾

Beliebtheit / Unbeliebtheit der Ethnien unter den Befragten in %

Beliebtheit	Ethnien	Unbeliebtheit
20,4	Ga-Adangbe	8,4 (4)
16,8	Ashanti	7,4 (5)
14,2	andere Akans (incl.Nzima)	15,4 (3)
13,8	Fanti	4,4 (6)
10,8	Ewe	17,2 (2)
9,3	Mole-Dagbani	18,4 (1)
0,7	Guang	2,2 (7)
14,0	k. A.	26,6
100,0	Total	100,0

8) Erziehung und soziale Distanz

Es wurde schon oben erwähnt, daß der elitäre Charakter des Schulsystem (Internatssystem vor allem) in Ghana die Schüler/Studenten physisch von der Gesellschaft isoliert. Zusätzlich zu dieser physischen Isolation behauptet Dieter Fröhlich eine soziale Distanzierung zwischen den 'Gebildeten' und der 'Masse' als Ergebnis der in der Schule erlernten Verhaltensweisen. Er sagt,

1) Fragen 23 und 24. Es war uns nicht möglich, eine soziometrische Studie durchzuführen. Für ethnische Stereotypen siehe Anhang B, Tab. 4

"die Erweiterung der Elite durch Angehörige der Unterschichten, denen heute in allen neuen Staaten Oberschulen und Universitäten offenstehen, birgt die Gefahr wachsender sozialer Distanz", denn, so begründet er sein Argument, "mit dem Erlernen einer europäischen Sprache werden europäische Denkkategorien übernommen und dadurch die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Elite und Masse vertieft".¹⁾

Die Berechtigung dieses Arguments wird durch die Antworten der Schüler/Studenten unserer Stichprobe bestätigt. 69,2 % aller Befragten akzeptieren, daß eine Kluft zwischen den Gebildeten (educated persons) und den Analphabeten existiert. Nur 18,2 % behaupten, es gebe keine Kluft.²⁾ Die Hauptgründe dieser Kluft führen sie auf das Erlernen der europäischen Werte und die Geringschätzung der Analphabeten durch die Gebildeten zurück. 35,7 % meinen, die Kluft existiert, weil die Gebildeten die Analphabeten verachten; 32,5 % behaupten, sie existiert, weil die Gebildeten andere Werte internalisiert haben. Nur 17,8 % führen die Existenz der Kluft auf die negative Einstellung der Analphabeten zu den Gebildeten zurück.³⁾ Kurz gesagt, über 68,0 % der Befragten sind der Meinung, daß die Gebildeten die Schuld an der vorhandenen Kluft tragen.

1) Fröhlich, D.: a. a. O., S. 481

2) Frage 49. w. n. = 10,8 %; k. A. = 1,8 %

3) Frage 50. sonstige Gründe = 4,4 %; k. A. = 9,6 %

Dieses Argument ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Behauptung, daß die gebildeten Afrikaner detribalisiert sind. Es wurde schon in Teil II dieser Arbeit erwähnt, daß die gebildete Elite den Kontakt zu ihren Verwandten, Dörfern und Stämmen aufrecht erhält. Wir haben auch in Tabelle 10 gesehen, daß die Schulbildung von etwa 1/3 der Befragten unserer Stichprobe von analphabeten Verwandten finanziert wird. Somit fühlen sich 48,3 % der Befragten von ihren analphabeten Verwandten nicht isoliert. Nur 24,9 % (also etwa 1/4) fühlen sich sehr isoliert von den analphabeten Verwandten. 25,7 % fühlen sich etwas isoliert.¹⁾

Bemerkenswert ist, daß eine gewisse Korrelation zwischen Isolation / Nicht-Isolation in der Verwandtschaft und in der Gesellschaft besteht. Einer, der behauptet, er wäre von den analphabeten Verwandten sehr isoliert, tendiert auch dazu, sich in der Gesellschaft von den Analphabeten sehr isoliert zu fühlen. Entsprechend behaupten diejenigen, die sich in der Verwandtschaft nicht isoliert fühlen auch, sie seien in der Gesellschaft nicht isoliert. Tabelle 25 verdeutlicht dieses Bild.

1) Frage 37. k. A. = 1,1 %

Tab. 25¹⁾

Isolation / Nicht-Isolation der Befragten in der Verwandtschaft, verglichen mit Isolation / Nicht-Isolation in der Gesellschaft in %

In der Gesellschaft	In der Verwandtschaft			k. A. (17)
	sehr isoliert (385)	etwas isoliert (397)	nicht isoliert (746)	
Sehr isoliert	57,7	35,3	10,0	22,2
Etwas isoliert	28,8	47,9	28,0	11,1
Nicht isoliert	13,0	16,3	61,3	16,7
k. A.	0,5	0,5	0,7	50,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Daraus ergibt sich die Schlußfolgerung, daß sich mehr Schüler/Studenten in der Verwandtschaft und der Gesellschaft nicht isoliert fühlen. Auch nach ihrer Ausbildung will die Mehrheit den Kontakt zu den Verwandten aufrecht erhalten. Auf die Frage: "How much dependent do you think your relatives should be on you when you secure a job after your course or your schooling", antworteten 79 %, sie würden es als moralische Pflicht ansehen, die Eltern zu unterstützen; nur 20,4 % lehnen diese Verpflichtung ab.²⁾

1) Frage 36 mit Frage 37

2) Frage 38. Die detaillierten Antworten lauteten:
sehr abhängig = 32,3 %; abhängig = 46,7 %;
unabhängig = 16,1 %; sehr unabhängig = 4,3 %;
k. A. = 0,6 %.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, daß die wachsende soziale Distanz zwischen den Gebildeten und der Masse nicht mit Detribalisation gleichzusetzen ist. Die wachsende soziale Distanz ist ein Problem der wachsenden sozialen Schichtung in der Gesellschaft. Inwieweit die wachsende soziale Distanz die Stammesentfremdung beeinflusst, bleibt hier unbeantwortet. Fest steht, daß sich die Afrikaner heute dessen bewußt sind, daß die Schulbildung soziale Mobilität und Prestige verschafft. Auch die Schüler/Studenten unserer Stichprobe sind sich weitgehend darüber einig, daß sie aufgrund ihrer Schulbildung ein relativ hohes Ansehen in der Gesellschaft und in der Verwandtschaft genießen. 55,1 % führen ihr Ansehen auf ihre Schulbildung zurück. Nur 18,4 % führen ihr gegenwärtiges Prestige auf ihren zugewiesenen Status in der Verwandtschaft (royal person) zurück.¹⁾ 30 % geben an, sie genießen ein sehr hohes Prestige und 51,3 % ein relativ hohes Prestige. Nur 10 % behaupten, sie genießen ein niedriges Prestige und 7,9 % überhaupt keines.²⁾

Trotz dieses Bewußtseins, daß sie Schulbildung soziale Mobilität und ein hohes Prestige verschafft, kann von Stammesentfremdung der Schüler und Studenten keine Rede sein.

1) Frage 41.

22,3 % führen ihr soziales Ansehen auf ihr gegenwärtiges Alter zurück; k. A. = 4,2 %

2) Frage 40. k. A. = 0,8 %

9) Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung

Die Behauptung, daß jeder gebildete (educated) Afrikaner detribalisiert ist, kann auch hier nicht bestätigt werden. Zwar zeigen die Antworten der Schüler/Studenten, daß sie mehr demotisch als ethnisch eingestellt sind. Doch bleibt der Tribalismus latent vorhanden, denn er erfüllt eine gewisse, pragmatische Funktion in der Gesellschaft. Diese latente ethnische Einstellung zeigt sich in Form von Hochachtung vor dem traditionellen Herrschaftssystem und Bindung an die Verwandtschaft. Es gibt zwar eine wachsende soziale Distanz zwischen den Alphabeten und den Analphabeten, doch hat diese keinen negativen Einfluß auf die privaten Beziehungen zwischen den Alphabeten und ihrer ungebildeten Verwandtschaft.

Zeigen die Schüler/Studenten einen hohen Grad an positiver demotischer Einstellung, so bleibt dennoch ihre politische Betätigung in der Gesellschaft auf dem Niveau der "perceptual politicization". In ihrer Haltung zur Sprachpolitik handeln die Schüler/Studenten nicht anders als die Politiker. Sie zeigen eine positive Einstellung zu der ehemaligen Kolonialsprache (Englisch), weil sie ihnen das "Fenster zu der Außenwelt" öffnet und weil sie auch in Bezug auf interethnische Beziehungen weniger Schwierigkeiten bringt als eine einheimische Sprache. Ihre Haltung zu der ehemaligen Kolonialsprache ist also eher pragmatisch als ambivalent. Es ist anzunehmen, daß

die Schüler/Studenten die Akan-Sprache als eine Alternative zu Englisch akzeptieren würden.

Diesen Ergebnissen kann entnommen werden, daß die ghanesischen Schüler/Studenten in den Schulen einen manifesten Nationalismus (mit einem latenten Tribalismus) zeigen. Es wäre im Interesse der Policy-Makers, diesen Nationalismus auch nach der Ausbildungszeit aufrecht zu erhalten. Dies setzt voraus, daß die sozialen und ökonomischen Erwartungen der Schüler/Studenten und ihrer Erziehungspersonen in der Arbeitswelt erfüllt werden.

Eine Erziehungspolitik zur Erweckung und Erhaltung des Nationalbewußtseins hat die Aufgabe, nicht nur die politische Sozialisierung der Schüler und Studenten zu verwirklichen, sondern auch parallel dazu den Schulabsolventen Arbeitsplätze zu schaffen. Dies ist das eigentliche ungelöste Problem der Nationwerdung, das den Politikern der Entwicklungsländer Kopfzerbrechen bereitet.

III.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit ist versucht worden, die Funktion des europäischen Erziehungswesens als einen nationbildenden Faktor in einem ehemaligen Kolonialgebiet (Ghana) zu untersuchen. Dabei erwies es sich als zweckmäßig, eine Analyse historischer Dokumente der Kolonialzeit, der Statistiken der Postkolonialzeit und eigene Datenerhebungen durchzuführen. Unsere Methode ähnelt darin der Untersuchung von Philip Foster.¹⁾ Sie bietet den Vorteil, daß sich die theoretischen Aussagen diachronisch und synchronisch testen lassen.

Das Ziel unserer Arbeit aber unterscheidet sich stark von dem Philip Fosters. Während er den Prozeß der Nationwerdung als einen Teilprozeß des sozialen Wandels betrachtet, haben wir die Nationwerdung als das Ziel des sozialen Wandels hervorgehoben. Deshalb befaßt sich unsere Befragung mit der "nationalen Einstellung" der Schüler und Studenten, während Fosters Befragung sich auf die Themenkomplexe der Rekrutierung, der Schulbesuchsmotivation und der Berufserwartungen der Sekundarschüler beschränkt. Trotz der unterschiedlichen Untersuchungsinteressen muß vorweg genommen

1) Foster, P.: Education and Social Change in Ghana

werden, daß wir in vielen Fällen zu ähnlichen Schlußfolgerungen gelangen.

Wenn das Erziehungswesen hier als eine nationbildende Kraft bezeichnet wird, so ist deutlich geworden, daß es nur indirekt diese Funktion erfüllt. In seiner Geschichte in Ghana (wie in allen schwarzafrikanischen Staaten) war das Erziehungswesen von den Kolonialherren nicht als Mittel zur Nationwerdung gedacht. Es hatte für die Kolonialherren prinzipiell eine ökonomische Funktion. Aus dieser ökonomischen Funktion heraus, entstand durch das Erziehungswesen eine Konfliktsituation, die die nationalen Bewegungen in Gang setzte.¹⁾ Die Existenz der nationalen Bewegungen ihrerseits bedeutet nicht eo ipso nationale Integration. Die nationalen Bewegungen können sogar die Nation desintegrieren.

Aus dieser Erkenntnis erschien es uns wichtig, analytisch zwischen den Relationen Erziehung und nationale Bewegungen und Erziehung und Nationalismus zu unterscheiden. Historisch, statistisch, wie auch empirisch hat sich gezeigt, daß die Bemühungen, das Erziehungswesen formell zur Erweckung des Nationalismus einzusetzen, erst in der postkolonialen Zeit begonnen haben. Auch hier gilt, daß das Erziehungswesen nur über einen indirekten Weg die nationbildende Funktion erfüllt. In seiner Funktion muß es von der Wirtschaft unterstützt werden.

1) Vgl. hier Foster, a. a. O., S. 297

Es ergibt sich bis hierher also die logische Schlußfolgerung, daß das Erziehungswesen als nationbildende Kraft nur funktionsfähig wird, wenn es von politischen und ökonomischen Maßnahmen außerhalb des Erziehungssystems unterstützt wird.

Über diese Befunde hinaus, lassen sich als wichtigste Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen:

1. - Neben den historischen Gegebenheiten der Einführung des europäischen Erziehungswesens wird das Erziehungswesen von den verschiedenen Ethnien je nach den perzipierten politischen und ökonomischen Vorteilen bzw. Nachteilen aufgenommen.¹⁾
2. - Da nicht alle Ethnien das neue Erziehungswesen historisch wie auch faktisch gleichzeitig aufnehmen, entwickelt sich ein Gefälle zwischen den Ethnien und den Regionen oder Distrikten.
3. - Sobald das Erziehungswesen von allen Ethnien der Gesellschaft als Legitimationsmechanismus und Statuszuweiser erkannt wird, wird das Erziehungswesen selbst zur Ursache des interethnischen Konflikts, weil es die Ungleichheit perpetuiert.

1) Zum Phasenverlauf der Aufnahme europäischer Erziehung im tropischen Afrika siehe: Margaret Read: "Cultural Contacts in Education" in L. G. Cowan, J. O'Connell und D. G. Scanlon (eds) Education and Nation-Building in Africa, Praeger, London 1966, S. 351 - 362

4. - Dann wird eine Erziehungspolitik unentbehrlich, die das Erziehungswesen horizontal und vertikal ausbaut.
5. - Im Falle der Entwicklungsländer löst diese Erziehungspolitik eine Kette von Problemen aus. Sie verursacht Arbeitslosigkeit, die ihrerseits politische Unruhen zur Folge hat. Politische Unruhen können interethnische Auseinandersetzungen und sogar sezeessionistische Bewegungen verursachen.
6. - Im Falle Ghanas kann man sich nicht damit zufrieden geben, daß der Tribalismus nicht so ausgeprägt ist, wie beispielsweise in Nigeria. Unsere Befragung bezeugt, daß der Tribalismus in Ghana eine pragmatische Funktion hat. Historisch wurde festgestellt, daß der Tribalismus angewandt wird, wo er politische und ökonomische Vorteile verspricht. Der latente Tribalismus der ghanesischen Schüler/Studenten weist ähnliche Funktionen auf, wie die empirische Untersuchung gezeigt hat.

Wir unterstützen deshalb den Vorschlag von Klineberg und Zavalloni an die ghanesische Regierung, wenn sie in ihrem Schlußwort schreiben: "It may be appropriate, however; for Ghanaian national authorities to look more carefully into the nature and extent of tribalism

in their country and to discover at what points
- if any - it may constitute a problem".¹⁾

Das Dilemma der meisten Entwicklungsländer ist, daß sie die Ideologie akzeptiert haben, wonach das Erziehungswesen der "Schlüssel zur Detribalisation und Modernisierung" sei.²⁾ Sie haben deshalb in der postkolonialen Zeit das europäische Erziehungswesen so beibehalten, wie sie es geerbt haben, ohne zu versuchen, seine potentiellen desintegrativen Wirkungen zu beseitigen.

Zum Glück haben westliche Wissenschaftler in der neueren Zeit erkannt, daß sie dazu neigen, das Modell ihrer Gesellschaften zu verabsolutieren und dieses den Ländern der Dritten Welt zu empfehlen.³⁾ Vor allem die jüngsten Arbeiten über die Nationwerdung der Länder der Dritten Welt versprechen eine Revision der herkömmlichen Theorien der Nationwerdung. Eine der besten dieser Arbeiten in deutscher Sprache ist wohl diejenige von Bühl, die die Theorie der Nationwerdung von der Geschichtsphilosophie und den westlichen weltanschaulichen Grundlagen zu befreien versucht.⁴⁾

1) Klineberg und Zavalloni: a. a. O., S. 240

2) Frederich Harbison und C. A. Myers sprechen von Erziehung als "the key that unlocks the door to Modernization". Education, Manpower and Economic Growth - Strategies of Human Resource Development, S. 181

3) Siehe Bühl, Walter, L.: Evolution und Revolution, S. 45

4) Bühl: a. a. O., S. 35 - 47

Bühl unterstreicht aber mit Recht, daß letztlich "Eine theoretisch wirksame Infragestellung der weltanschaulichen Grundlagen der den Entwicklungsländern anempfohlenen Wandlungstheorien ... nur von den Theoretikern der Dritten Welt selbst zu erwarten ist . Denn diese können sich ... unmöglich damit zufriedengeben, ihre Gesellschaften an die Peripherie der Weltgeschichte gestellt zu sehen und deren Entwicklung lediglich als Anhängsel der westlichen Industrialisierung oder der bolschewistischen 'Weltrevolution' zu verstehen".¹⁾

Unsere Arbeit erhebt keinen Anspruch darauf, diese Mission erfüllt zu haben. Wir hoffen aber, damit darauf hingewiesen zu haben, daß die bei den Bildungspolitikern und -experten in den Entwicklungsländern vorherrschenden Annahmen, daß Erziehung zur wirtschaftlichen Entwicklung und zu nationaler Solidarität und damit zur nationalen Integration führt, in der bisherigen Form nicht zutreffen. Auf Grund der Ergebnisse dieser Arbeit läßt sich die Funktion des Erziehungswesens in den Prozessen der Nationwerdung in der postkolonialen Zeit etwas präziser formulieren:

- 1) Das Erziehungswesen ist ein Bestandteil der postkolonialen Struktur geworden. Als solches hat es die Tendenz, die ungleiche sozio-ökonomische Struktur zu erhalten oder sogar zu verstärken.

1) a. a. O., S. 22 - 23

- 2) Die konfliktreproduzierende bzw. -verstärkende Funktion des Erziehungswesens besteht darin, daß Bildungschancen auf Regionen, ökologische Einheiten und kulturelle Gruppen nach der vorhandenen ungleichen Macht- und Wirtschaftsstruktur verteilt werden.
- 3) Die berufsqualifizierende bzw. positionsweisende Funktion des Erziehungswesens hat bei ungleichen Bildungschancen sowohl eine ungleiche Verteilung von Einkommens- und Einflußchancen zur Folge, als auch einen Wachstumseffekt für die bevorzugte Region oder Gemeinde.
- 4) Die Selektivität des Erziehungswesens von Stufe zu Stufe nach Schichten, kulturellen Gruppen und Regionen dient ebenso der Legitimation des Erziehungswesens selbst, als einem dominanten Faktor der Statuszuweisung, wie der Legitimation des Statussystems, d. h. der schichtspezifisch ungleichen Verteilung von Herrschaftsposition und Status.
- 5) Die Normen- und Wertvermittlungsfunktion des Erziehungswesens kann zu einer Innovation und Veränderung des Aspirationsniveaus und damit bei ungleich verteilten Bildungschancen partielle Modernisierung und Migration zur Folge haben, als auch Stabilisierung des Erwartungshorizonts und Abwehr alternativer Möglichkeiten.

- 6) Das Erziehungswesen ist selbst Objekt von Konkurrenzkonflikten zwischen Regionen, Gemeinden oder organisierten kulturellen Gruppen und kann für sie als Mittel dienen, wirtschaftliche Macht durch Ausbau oder Umverteilung des Bildungswesens in weitere Einfluß- oder Wachstumschancen umzusetzen.
- 7) Unter einschränkenden Bedingungen kann das Erziehungswesen mit als Instrument der Umverteilung der ungleichen Anteile an Distribution erfolgreich eingesetzt werden.
- 8) Wird das Erziehungswesen als Mittel zur Umverteilung auf größere Gleichheit, Integration und Homogenisierung hin eingesetzt, so hat diese bildungspolitische Strategie umso mehr Erfolgsaussichten, je mehr sie die Distributionsstrukturen des Erziehungswesens selbst einer Umverteilung aussetzt und die strukturreproduzierenden Funktionen in einer auf "self-reliance" ausgerichteten Bildungspolitik aufhebt.

Unter einer auf "self-reliance" ausgerichteten Bildungspolitik wird hier eine Erziehungsplanung, die an die sozio-ökonomischen Strukturen und Bedürfnisse der jeweiligen Gesellschaften angepaßt ist, verstanden, ihr Ziel ist die selbstverantwortliche Verwaltung der eigenen Politik und Wirtschaft je nach dem Entwicklungsstand der Gesellschaft. Dies bedeutet aber alles andere

als eine partikularistische Abkapselung der Gesellschaften der Entwicklungsländer.

Die hier gemeinte Bildungspolitik ist in Schwarzafrika nur in Tanzania zur politischen Doktrin gemacht worden.¹⁾ Ghana hat seit Januar 1972 unter der NRC gemeldet, daß es dieser "Education for Self-Reliance"-Politik folgen wird.²⁾

Zweifellos kann die Politik der Self-Reliance in Tanzania nicht als großer Erfolg gefeiert und anderen Staaten Afrikas empfohlen werden.³⁾ Solche Kritik soll uns aber nicht darüber hinweg täuschen, daß die auf "self-reliance" ausgerichtete Bildungspolitik zu begrüßen ist, denn sie ist der erste ernsthafte Versuch afrikanischer Politiker seit ihrer politischen Unabhängigkeit, das Erziehungswesen von seinem kolonialen Erbe zu befreien und dadurch seine konfliktverursachende Funktion, die den Prozeß der Nationwerdung beeinträchtigt, zu mildern oder gar zu eliminieren. Nur dann kann das Erziehungswesen in Schwarzafrika positiv als nationbildender Faktor bezeichnet werden.

1) Nyerere, J.: Education for Self-Reliance, Policy Booklet published in March 1967, Dar-es-Salaam

2) Proposed System of Education For Ghana in Daily Graphic, Monday, May 22, 1972 und auch Col. I. K. Acheampong, Head of State: "Charter of Redemption - Unity and Self-reliance" in Daily Graphic, Saturday, January 13, 1973

3) Zur Kritik der Politik des Self-Reliance siehe Mich. Koll: "Kritische Anmerkungen zur Arusha-Deklaration unter besonderer Berücksichtigung des Bildes von Alt-Afrika, der landwirtschaftlichen Vergenossenschaftlichung und der antistädtischen Tendenz" in VAD, S. 155 - 170

A N H A N G A

FRAGEBOGEN UND INTERVIEWER-GUIDE

UNIVERSITY COLLEGE OF CAPE COAST
FACULTY OF EDUCATION

QUESTIONNAIRE

The following questions are part of a sociological study being made to learn about the effects of formal education on nationbuilding. Your name is not asked for and your answers will be kept absolutely confidential. Try to answer the questions and please do not copy answers from your neighbours. The answers do not require a great deal of writing and in most cases you will be required to indicate your answer by circling a number like this (1).

- 1) What is your age?
- 2) Sex 1. Male 2. Female
- 3) What is your hometown (Where do you come from) Name of place..... Region.....
- 4) What is your tribe?
- 5) What is your father's tribe?
- 6) What is your mother's tribe?
- 7) What is your present level of education:
 1. Middle School Form IV.
 2. Secondary School Form V.
 3. Secondary School Form VI.
 4. University of Ghana.
 5. University College of Cape Coast.
 6. University of Science and Technology.
- 8) Faculty: 1. Arts 2. Science 3. Other (Specify)
- 9) What level of education did your father or guardian attain
 1. Did not go to School
 2. Elementary School
 3. Secondary School Education
 4. Teacher Training College
 5. Commercial School
 6. Technical Institute
 7. University (if so specify whether in Ghana or Overseas)
 8. Others (specify)
- 10) What is your mother tongue
- 11) If you speak or understand other Ghanaian languages apart from English please list them.
.....
.....

- 12) In Ghana about seven different languages (apart from English) are spoken on the radio. If you were asked to select only three of them to be used in the Schools which of them would you choose. List them below:
1..... 2. 3.
- 13) Which one of the three languages you have selected above would you suggest as a national language (choose only one)
.....
- 14) If you had the choice between English and the Ghanaian language you have chosen above which of them would you prefer as a national language
1. English 2. Ghanaian language
3. No choice.
- 15) Give three reasons for choosing one of the two languages mentioned above as a national language.
1. English is a foreign language which has been imposed on Ghanaians; it does not reflect our national consciousness.
2. English does not permit me to express myself fully.
3. English being a foreign language will not cause any tribal dissension.
4. English is suitable for learning and scientific studies.
5. The native language will cause tribal dissension.
6. The native language will reflect national consciousness.
7. The native language will enable me to express myself fully.
8. The native languages are not yet suitable for scientific studies.
- 16) School education helps people from different tribes to come closer and have contacts with each other (Circle one):
1. strongly agree 2. agree 3. disagree
4. strongly disagree 5. don't know.
- 17) In Ghana formal education has got many functions to perform. Which three of the following functions do you think education performs most:
1. It develops individual personality and broadens ones horizon.
2. It makes the individual develop the technical know-how for the building of a nation.
3. It makes communication among people of different tribes possible.
4. It creates an educated class that is far removed from the problems of the illiterates.
5. It creates national consciousness.
- 18) These days the attention of the government has been directed to education and nation-building. Supposing you were asked to advise the government on the policy of education and nationbuilding which three of the following policies would you lay stress on:
1. Social and Civic rights of the individual as a Ghanaian citizen.
2. Social and Civic rights of the individual as a tribal member.

(see next page for continuation)

3. Introduction of one native language to be taught in all schools.

4. Introduction of all the native languages to be taught in the schools.

5. Learning of English as a national language.

6. Others (specify).

- 19) Many arguments have been made for and against factors that contribute to national unity. Some of the arguments have been presented here below. Please indicate by circling one of the comments (strongly agree, agree, disagree, strongly disagree) attached to each of the arguments to indicate your opinion.

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
a) Compulsory formal education for everybody will unite the various tribes	1	2	3	4	5
b) We need a strong government who can destroy tribal feelings by force	1	2	3	4	5
c) A federation of the various tribes into a state would ease the path to national unity	1	2	3	4	5
d) A federation would rather destroy national unity	1	2	3	4	5
e) Marriages between the various tribes will help destroy tribal barriers	1	2	3	4	5
f) The introduction of one native language to be learnt by every Ghanaian will bring about unity	1	2	3	4	5

- 20) Various factors are taken into consideration when one talks of a nation. Kindly review the following factors presented below and indicate whether you would call Ghana a Nation or not a Nation in terms of the factors presented below:

	A Nation	Not a Nation	Not Essential
a) In terms of territorial area	1	2	3
b) In terms of national feeling rather than tribal affiliation	1	2	3
c) In terms of political independence	1	2	3
d) In terms of a national language	1	2	3
e) In terms of the acceptance of the central government by all the tribes and the regions	1	2	3
f) In terms of a common culture	1	2	3

- 21) How would you refer to yourself if asked by a foreigner who did not know whether you come from Ghana or from somewhere else (circle one).
1. First as a Ghanaian and then a tribesman.
 2. First as a tribesman and then a Ghanaian.
 3. Only as a Ghanaian.
 4. Only as a tribesman.
 5. I don't know.
- 22) A man whose parents are born and bred in Ghana and who is himself born and bred in Ghana should owe his strongest loyalty and dedication to Ghana, rather than to his tribe or region. He should therefore think of himself first and foremost as a Ghanaian; rather than as a tribesman:
1. Strongly agree.
 2. Agree.
 3. Disagree.
 4. Strongly disagree.
 5. Indifferent.
- 23) Which two tribal groups (apart from your own tribesman) do you have the most contact or play with at school or out of school. List them in order of preference
1.
 2.
- 24) Which two tribal groups (apart from your own tribesman) do you have the least amount of contact with or play the least with
1.
 2.
- 25) Now that you have told us the people you play or interact most or least with you could probably give some reasons for playing with or for avoiding members of the different tribes.

For each of the tribes listed below circle the numbers of the statements which best indicate why you accept or avoid the members of each tribe.

The numbers after each tribe stand for the following statements:

1. They are very domineering and they don't respect my tribe.
2. They do not measure up to the level that my tribe has attained in education.
3. I would accept his tribesmen as leaders of the country.
4. They are a very pleasant people but I would reject them as political leaders of the country.
5. I would willingly select a marriage partner from members of the tribe and accept them as Ghanaians, rather than as members of another tribe.

(See the next page for the Tribes & the Reasons)

Reasons for acceptance or rejection

a. The Akims	1	2	3	4	5
b. The Ashantis	1	2	3	4	5
c. The Fantis	1	2	3	4	5
d. The Akwapims	1	2	3	4	5
e. The Nzimas	1	2	3	4	5
f. The Brongs	1	2	3	4	5
g. The Ewes	1	2	3	4	5
h. The Ga-Adangbes	1	2	3	4	5
i. The Gonjas	1	2	3	4	5
j. The Dagombas	1	2	3	4	5
k. The Tallensis	1	2	3	4	5
l. Other tribes (specify)	1	2	3	4	5

26) How would you describe your degree of participation in modern Ghanaian society. (circle one).

1. Extremely concerned with national issues such as formal education, national unity and national development.
2. Primarily concerned with family and tribal matters but somewhat aware of issues affecting the nation as a whole.
3. Primarily concerned with family and tribal matters; feel that what happens outside of my immediate environment has no relevance to me.

27) Which of the following describes your participation in the political activities of Ghana. (Circle one).

1. No participation at all.
2. Interested observer - generally follow what is happening but don't participate directly.
3. Active member of a political party or organization.
4. Do not join a political organization but act as a spokesman for the interest of my town or village.

28) Who do you think should be the political leaders of Ghana? (Circle one).

1. People with a secondary school education.
2. People with a University education.
3. People with teacher-Training College education
4. People with a Middle-School education.
5. A mixture of groups 1 to 4 (i.e. University, Secondary School, Teacher Training College and Middle School scholars).

6. Illiterates with experience.
7. Tribal chiefs.
8. A mixture of groups 1 to 7.
9. Don't know.

- 29) Chieftaincy should be abolished because chiefs are the symbols of tribalism that prevents the coming together (integration) of the different tribes:
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- 30) Chieftaincy should be abolished because we have educated politicians who can do more to unite the various tribes. (Circle one)
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- 31) Chieftaincy should not be abolished because chiefs are the symbols of the cultures and traditions of the various tribes. The abolition of chieftaincy will mean the destruction of these cultures and traditions. (Circle one)
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- 32) Chieftaincy should not be abolished because as direct heads of the tribes they can serve as co-ordinating figures between the central government and the tribes. (Circle one)
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- 33) How important has tribalism been in Ghanaian politics during each of the following periods of national development?

	very important	of some importance	of little importance
a) The period before independence	1	2	3
b) The period between 1957 and 1966	1	2	3
c) The period of NLC rule	1	2	3
d) During the recent election	1	2	3
e) How important do you think tribalism should be during the rule of the civilian government	1	2	3

- 34) Now that you have experienced the rule of a civilian government under Kwame Nkrumah and the rule of a military regime under the NLC you can judge for yourself which of them has contributed much towards national unity. Make your judgement first in terms of economic developments and then in terms of the development of national consciousness among Ghanaians:

- a) In terms of economic development the Nkrumah regime did more to bring about national unity.
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- b) In terms of national consciousness the Nkrumah regime did more to bring about national unity.
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- c) In terms of economic development the NLC regime did more to bring about national unity.
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- d) In terms of national consciousness the NLC regime did more to bring about national unity.
1. Strongly agree. 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know
- 35) What are the three best ways which you as an educated Ghanaian or literate intend to further the development of Ghana.
1. to work hard at my job
 2. to support the policies of the central government
 3. to attempt to educate other people and instill modern values in them
 4. to attempt to play an active role in political decisions affecting the nation as a whole
 5. by being a good nationalist and by educating others to develop national consciousness
 6. Others (specify).
- 36) How isolated do you feel from members of Ghanaian society who do not share your educational background or who are illiterates.
1. very isolated
 2. somewhat isolated
 3. not isolated.
- 37) How isolated do you feel from your own relatives who are illiterates?
1. very isolated
 2. somewhat isolated
 3. not isolated

- 38) How much dependent do you think your relatives should be on you when you secure a job after your course or your schooling:
1. very dependent
 2. dependent
 3. independent
 4. very independent
- 39) How would you describe your visits to your relatives (circle one)
1. visits to relatives only at holiday time such as Christmas, Easter)
 2. regular school holidays plus special visits for regional or local festivals
 3. attendance at funerals and marriages
 4. other occasions (specify)
- 40) How much social status and prestige do you enjoy among your illiterate relatives (circle one)
1. High
 2. Medium
 3. Low
 4. None
- 41) Is the amount of status and prestige which you enjoy among your relatives a product of your (circle one)
1. present educational level
 2. your position as a royal person
 3. your age.
- 42) What do your fellow tribesmen who have had no school education think about your education? (circle one)
1. it's necessary for success in the modern state, but it's of little relevance to the common problems of everyday life of the tribe
 2. of immediate relevance and importance to the members of the tribe in helping them to cope with the complex problems of modern Ghana
 3. it's a negative factor which has served to cut me off from the customs and traditions of my tribe.
- 43) Tribal identity may or may not be advantageous under certain situations. In which of the following situations might your tribal identity be of benefit to you? (circle all items which apply)
1. In applying for a job, when the person doing the hiring is a member of the same tribal groups.
 2. In competing for political office at the local or regional level.
 3. In moving into a new community outside my present hometown.

(See the next page for continuation)

4. In situations in which I may be identified with the image of my tribe as an honest and hardworking segment of the Ghanaian population.
 5. In conflict situations such as legal disputes in which the other parties to the case happen to be members of the same tribe.
 6. Other situations (specify).....
- 44) In which of the following situations on the other hand might your identity as a member of your tribe be detrimental to you? (Circle all items which apply)
1. In applying for a job, when the person doing the hiring or interviewing happens to be a member of a tribal group which has traditionally been antagonistic to my group.
 2. In competing for political office at the national level where one needs the support of several tribal groups.
 3. In moving into a new town in which members of one's tribe make up a small minority of the population there.
 4. In conflict situations such as legal disputes in which the other parties to the dispute are members of other tribal groups.
 5. In situations in which the reputation of my group for tribal solidarity is viewed negatively by the rest of the society.
 6. Other situations (specify)
- 45) The existence of tribal favouritism has been a major setback in the development of national unity in our society.
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know.
- 46) Such tribal favouritism is inevitable and should therefore not be stopped:
1. Strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. don't know.
- 47) The student or pupil who spends most of his time in the village or rural area is the best link between the poor, illiterates and the modern life outside. He understands both kinds of people and can be a middleman between them?
1. strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. indifferent.
- 48) Literates should live and work in the towns and cities because life in the villages is not suitable for them. They cannot adapt themselves to conditions there:
1. strongly agree 2. agree 3. disagree
 4. strongly disagree 5. indifferent.

49) It is believed that a gap exists between the educated persons and the rest of the population in Ghana today

1. Yes

2. No.

3. Don't know.

50) If a gap actually exists between the educated persons and the rest of the population in Ghana, what is the source of this gap (circle only one).

1. The gap exists because those who have received school education no longer share common values with the illiterates.

2. the gap exists because the average person feels that persons with school education no longer understand the problems and concerns of the illiterate population.

3. the gap exists because the educated persons do not respect the uneducated persons.

4. Other? (Specify)

INTERVIEWER GUIDE

- (1) Remember to complete the Form B after every group of Respondents has filled in and handed to you the questionnaires. Complete the Form B with a ball-point pen.
- (2) Give the questionnaires to only those classes, forms and grades of pupils and students which have been specified here:-
 - (a) Middle Schools Form IV
 - (b) Secondary Schools Form V
 - (c) Secondary Schools Form VI Up.
 - (d) Universities and University College Final Year Undergraduate students.
- (3) Try to get Mixed Schools (Middle and Secondary Schools) as much as you can. It is only when you fail to get the total number specified below per school/Form that, in the absence of another Mixed School in the same town or the nearest town, you can administer the questionnaires to a corresponding "sex-school" to make up for the total number. For instance, you go to Aggrey Secondary School in Cape Coast (this is a mixed school), but you could not get the required number of boys and girls in Form V which is 35 each; there is another Secondary School in Cape Coast, Ghana National Secondary School, which is mixed.

You then go to Ghana National and make up for the rest. If, for instance, you got 25 boys and 15 girls in Aggrey, you will have to ask for 10 boys and 20 girls from Ghana National. Suppose there is no other Mixed School apart from Aggrey, you will then go to say Holy Child for the rest of the girls and to St. Augustine's College for the rest of the boys to add up to the number you got in Aggrey Secondary School.

(4) The expected population should be:-

Pre-University

Middle School Form IV Boys	40
Middle School Form IV Girls	40
Sec. School Form V Boys	35
Sec. School Form V Girls	35
Sec. School Form VI Boys	20
Sec School Form VI Girls	20

University of Ghana-Legon

Arts Boys	25
Arts Girls	25
Science Boys	25
Science Girls	25

University of Science and Technology-Kumasi

Science Boys	25
Science Girls	25
Technology Boys	25
Technology Girls	25

University College of Cape Coast

Arts Boys	25
Arts Girls	25
Science Boys	25
Science Girls	25

(You should reckon with non-responses which will affect the expected number of population).

- (5) The total number of population you should expect from the seven regions you will visit together with the population from the three Universities should add up to approximately 1630. (The Northern and Upper Regions have been visited by me already).

- (6) The Regions you have to visit are:-

Central Region
Western Region
Greater Accra Region
Volta Region
Eastern Region
Ashanti Region
Brong-Ahafo Region

- (7) The probable towns you will have to go to are:-

Cape Coast
Sekondi/Takoradi
Accra/Tema
Ho
Koforidua
Kumasi
Sunyani

(Since you may not get the total population required per each town per region you may choose from the list of secondary schools attached to this Form A. Select the schools in order of preference indicated on the list of schools).

- (8) Try to be as friendly as possible in every school that you visit.
- (9) Make it clear to the respondents that the questionnaire is no examination or test of knowledge. This applies especially to the Middle School pupils.
- (10) In some cases you will have to explain certain points which do not appear comprehensible to the respondents. In such cases you have to be careful not to put the answers into their mouths.
- (11) Remember to thank the Headmaster or the class teacher in the Middle and Secondary Schools and the Hall Master, or Senior Tutor, or the Hall Porter, or the Hall Representatives, who help you to administer the questionnaires before you leave.
- (12) Don't mix up any two piles of already filled-in questionnaires. Keep each pile separate by putting a rubber-band around it and write the name and type of school on it.

- (13) Total population estimates from the seven regions you have to visit and the two regions already visited by me should be:-

Middle Schools Form IV

18 x 40 averagely per school 720

Secondary Schools Form V

18 x 35 averagely per school 630

Secondary Schools Form VI Upper

18 x 20 averagely per school 360

Universities 3 x 100 300

TOTAL 2010

A N H A N G B

ZUSÄTZLICHE TABELLEN

Tab. 1

Schulniveau und Alter der Befragten (Fragen 1 u.7)

Alter	Schulniveau				Total
	Volks- schüler	Sekundar- schüler F.V	6 th -Form Upper	Hoch- schüler	
unter 16 J.	501	20	5	-	526
17 - 21	143	455	246	3	847
22 - 26	2	5	20	97	124
27 - 31	-	2	2	23	27
Über 32	-	-	-	9	9
k. A.	-	7	5	1	13
Total	646	489	278	133	1546

Tab. 2

Schulniveau und Geschlecht der Befragten (Fr.2 u.7)

Schulniveau	Geschlecht			Total
	Männlich	Weiblich	k. A.	
Volkssschüler	310	333	3	646
Sekundarschüler	300	188	1	489
Sixth-Form	210	67	1	278
Hochschüler	102	31	-	133
Total	922	619	5	1546

Tab. 3

Schulniveau der Befragten und Schulniveau ihrer
Erziehungsperson (Väter, etc.) (Fragen 7 u. 9)

Schulniveau der Er- ziehungsperson	Schulniveau der Befragten				Total
	Volks- schüler	Sekundar- schüler	Sixth- Form	Hoch- schüler	
keine Schulbildung	209	162	91	47	509
Volksschule	212	136	74	38	460
Sekundarschule	104	65	38	14	221
Lehrerkolleg	41	39	24	9	113
Berufsschule	46	26	11	11	94
Hochschule i.Ghana	22	45	29	9	105
Hochschule i.Ausland	1	8	7	2	18
andere	-	-	-	-	-
k. A.	11	8	4	3	26
Total	545	489	278	133	1546

Interethnische Stereotypen (Frage 25)

Interethnische Stereotypen (Frage 25)	
Total	1546 1546 1546 1546 1546 1546 1546 1546 1546 1546
1) Sie sind sehr dominierend und verachten andere Stämme	213 269 130 96 162 100 277 169 101 118 48
2) Sie sind in Bezug auf Erziehung unserem Stamm unterlegen	50 83 57 53 95 70 82 82 126 141 117
3) Ich würde sie als politische Führer Ghanas akzeptieren	148 187 216 168 107 142 162 140 115 154 82
4) Sie sind zwar angenehme Leute, aber ich würde sie als politische Führer nicht akzeptieren	107 149 144 118 156 112 180 170 103 117 104
5) Ich würde gerne eine Frau von dem Stamm heiraten	138 161 206 154 106 102 136 165 92 123 89
6) k. A.	896 65 793 957 920 1020 709 820 1009 893 1106
Ethnien	Akims Ashantis Fantis Akwapims Nzimas Brongs Ewes Ga-Adangbes Gonjas Dagombas Tallensis

LITERATURVERZEICHNIS

1) Bücher, Aufsätze, Artikel

ABRAHAM, W. E.: The Mind of Africa, Weidenfeld Goldbacks, London 1967

ADAMS, Don

and R. M. Bjork: Education in Developing Areas. New York 1969

ALTVATER, Elmar

und F. Huisken (Hgg): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Politladen-Druck, Erlangen 1971

APTER, David: Ghana in Transition, Princeton, New York 1963

APTER, David: The Political Kingdom in Uganda - A Study in Bureaucratic Nationalism, Princeton, New Jersey 1961

ASAMOAH, E. A.: "The Problem of Language in Education in the Gold Coast", In: AFRICA Journal of the International African Institute ed. Daryll Forde, Vol. XXV. No. 1 London 1955/56

- AUSTIN, Dennis: Politics in Ghana 1946 - 1960. Oxford University Press, London 1964
- AZRAEL, Jeremy R.: "Patterns of Polity Directed Educational Development - The Soviet Case" In: J. S. Coleman ed. Education and Political Development. Princeton University Press Princeton, New Jersey 1968
- BEETHAM, T. A.: Christianity and the New Africa. Pall Mall Press, London 1967
- BINDER-KRAUTHOFF, Kristine: Phasen der Entkolonialisierung - Eine Analyse kolonialpolitischer Relikte in Afrika auf der Grundlage historischer Prozesse in Ghana und der Elfenbeinküste. Berlin, Duncker und Humblot 1970
- BIRMINGHAM, W., I. Neustadt
und E. N. Omaboe eds.: A Study of Contemporary Ghana - Some Aspects of Social Structure. Vol. II, George Allen and Unwin Ltd., London 1967
- BOTTOMORE, T. B.: Elites and Society, C. A. Watts and Co. Ltd., London 1964
- BOURRET, F. M.: Ghana - The Road to Independence 1919 - 1957, Oxford University Press, London 1961

- BRETTON, Henry L.: The Rise and Fall of Kwame Nkrumah
- A Study of Personal Rule in Africa,
Pall Mall Press, London 1967
- BRIGGS, Jordan: Economic History of England, London 1962
- BRITWUM, K. A.: "Historical Origins of National Move-
ments in Ghana" Art. In: Journal of
the University of Cape Coast, Cape Coast
Ghana 3rd.Ed. Vol. 2 No. 1 June 1971
- BROOKMAN-AMISSAH, Joseph: Markt und Handel an der Gold-
küste im 16. und 17. Jahrhundert, Dis-
sertation Wien 1967
- BROWN, George N.: An Active History of Ghana - Book Two
Since 1844, London 1964
- BÜHL, Walter L.: Evolution und Revolution - Kritik der
symmetrischen Soziologie, Wilhelm Gold-
mann Verlag, München 1970
- BUNTING, J. R.: Civics for Self-Government, Evans Bro-
thers Ltd., London 1959
- BUSIA, K. A.: Africa in Search of Democracy, Rout-
ledge and Kegan Paul, London 1967
- BUSIA, K. A.: Purposeful Education for Africa, Mouton
The Hague 1968

- BUSIA, K. A.: Report on a Social Survey of Sekondi-Takoradi, London - Accra 1950
- BUSIA, K. A.: The Challenge of Africa, Pall Mall Press, London 1962
- BUSIA, K. A.: The Position of the Chief in the Modern Political System of Ashanti, Oxford University Press, London 1951
- BUSIA, K. A.: "The Present Situation and Aspirations of Elites in the Gold Coast" In: International Social Science Bulletin, Vol. VIII No. 3, Paris 1956
- BÜSE, Jürgen: Zur Lage der Erwachsenenbildung in Ghana - Studien und Berichte aus dem Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bad Godesberg, Herbst 1966
- CALDWELL, J. C.: "Migration and Urbanization" In: W. Birmingham, I. Neustadt und E. N. Omaboe eds, A Study of Contemporary Ghana - Some Aspects of Social Structure, George Allen & Unwin, London 1967
- CARLSTON, Kenneth S.: Social Theory and African Tribal Organisation - The Development of Socio-Legal Theory, University of Illinois Press, Chicago & London 1968
- CHISIZA, D. K.: Africa - What lies Ahead, New York 1962

- COLEMAN, J. S.: Nigeria - A Background to Nationalism, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 1958
- COLEMAN, J. S.: "Pan-Africanism or Nationalism in Africa" In: Pan-Africanism Reconsidered, edited by The American Society of African Culture, University of California Press, Berkeley & Los Angeles, California 1962
- COWAN, L. Gray, J. O'Connell & D. G. Scanlon eds.: Education and Nation-Building in Africa, Praeger Publishers, New York-Washington. London 1966
- CURLE, Adam: Educational Problems of Developing Societies - With Case Studies of Ghana and Pakistan, Praeger Publishers, N.Y. 1969
- CURTIN, P. D.: "Varieties of Nationalism in Modern Africa: 1945 - 1965" In: Review of Politics, Vol. 28, No. 2, 1966
- DAHRENDORF, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1965
- DANKWERTS, D. et. al.: Die Sozialwissenschaften in der Strategie der Entwicklungspolitik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1970

DEUTSCH, Karl W.: Nationalism and Social Communication,
2nd. Ed. The M.I.T. Press Cambridge
Massachusetts 1967

DEUTSCH, K. W.: "Some Problems in the Study of Nation-
Building", In: K. W. Deutsch & W. Foltz
eds.: Nation-Building, Atherton Press,
New York 1963

DREITZEL, H. P.: Elitenbegriff und Sozialstruktur - Eine
soziologische Begriffsanalyse, Ferdinand
Enke Verlag, Stuttgart 1962

DURKHEIM, Emile: Education and Sociology (Translated by
Sherwood D. Fox) The Free Press, Glencoe
Illinois 1956

EDER, Alois: Bildung und Gesellschaft, Wien und Mün-
chen 1965

EMERSON, Rupert: "Nation-Building in Africa" In: K. W.
Deutsch & W. Foltz eds.: Nation-Building,
Atherton Press, New York 1963

EMMERSON, D. K.ed.: Students and Politics in Developing
Nations, Praeger Publishers, New York 1968

FAGE, J. D.: Ghana - A Historical Interpretation,
Winconsin 1961

- FANON, Frantz: The Wretched of the Earth, Penguin Books, London 1970 (Deutsche Übersetzung: Die Verdammten dieser Erde, Frankfurt/M. 1966)
- FITCH, Robert and Mary Oppenheimer: Ghana - End of an Illusion, Monthly Review, Vol. 18 No. 3 Special Issue, New York 1966
- FOLSON, B. D. G.: The Centre for Civic Education - What it is and what it can do, Centre's Series No. 6, Accra 1971
- FORTES, M. und E. E. Evans-Pritchard eds.: African Political Systems, Oxford University Press, London 1958
- FOSTER, P. J.: Education and Social Change in Ghana, Routledge and Kegan Paul, London 1965
- FOSTER, P. J.: "The Vocational School Fallacy in Development Planning" In: Education and the Development of Nations, eds. J. W. Hanson & Cole S. Brembeck, London 1966
- FRANCIS, E. K.: Ethnos und Demos - Soziologische Beiträge zur Volkstheorie, Duncker und Humblot, Berlin 1965

- FRANCIS, E. K.: Nations, Peoples, Races, Minorities
- A Sociological Theory of Interethnic
Relations (im Erscheinen, Prentice-
Hall Inc.)
- FRANCIS, E. K.: "The Ethnic Factor in Nation-building"
In: Social Forces, Vol. 46 No. 3 March 1968
- FRANCIS, E. K.: Wissenschaftliche Grundlagen soziologi-
schen Denkens, Bern und München 1957
- FRIEDLAND, W. H. und C. G. Rosberg Jr. eds.: African Socia-
lism, Stanford University Press 1964
- FRÖHLICH, Dieter: "Multilingualismus und der Aufbau der Na-
tion" In: René König et al. Hgg.: Aspekte
der Entwicklungssoziologie. Kölner Zeit-
schrift für Soziologie und Sozialpsycho-
logie, Sonderheft 13, Westdeutscher Ver-
lag, Köln und Opladen 1969
- GARDINER, R. K. A.: "The Role of Educated Persons in Ghana
Society" In: Proceedings of the Ghana
Academy of Arts and Sciences, Vol. VIII.
Accra 1970
- GEERTZ, C.: "The Rotating Credit Association - A
Middle Rung in Development" In: Economic
Development and Cultural Change, Vol. 10,
No. 3, 1962

- GEISS, Imanuel: Panafrikanismus - Zur Geschichte der Dekolonisation, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1968
- GENOUD, Roger: Nationalism and Economic Development in Ghana, Praeger Special Studies in International Economics and Development, New York-London 1969
- HANF, Th.: "Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika" In: R. König et. al. Hgg.: Aspekte der Entwicklungssoziologie, Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie, Sonderheft 13, Westdeutscher Verlag, Köln u. Opladen 1969
- HAPPER, Rex D.: "The Revolutionary Process - A Frame of Reference for the Study of Revolutionary Movements" In: R. H. Turner and L. M. Killian eds.: Collective Behavior, Prentice Hall Englewood Cliffs, N.Jersey 1957
- HARBISON, Frederick und C. A. Myers: Education, Manpower and Economic Growth - Strategies of Human Resource Development, New York McGraw Hill 1964
- HERSKOVITS, C. M.: "Some Contemporary Developments in Sub-Saharan Africa" In: Africa and the Modern World, ed. C. W. Stillman, Chicago 1955

- HINZ, M. O.: "Zur Soziologie der Afrikanität - Eine Einführung" In: Theoretische Probleme des Sozialismus in Afrika - Negritude und Arusha Deklaration. 2. Jahrestagung der Vereinigung von Afrikanist-en in Deutschland (VAD) 1970, Hrsg. G. Grohs, Helmut Buske Verlag, Hamburg 1971
- HODGE, P.: "The Ghana Workers' Brigade - A Project for Unemployed Youth" In: Brit. Journal of Sociology, Vol. XV No. 2, 1964
- HODGKIN, T.: African Political Parties - An Introductory Guide, Penguin Books, London & Colchester 1961
- HODGKIN, T.: Nationalism in Colonial Africa, New York University Press, New York 1957
- JAHN, J.: "Negritude und Afrikanität" In: Theoretische Probleme des Sozialismus in Afrika - Négritude und Arusha Deklaration, 2. Jahrestagung der VAD 1970, Hrsg. G. Grohs, Helmut Buske Verlag Hamburg 1971
- JAHODA, Gustav: "The Social Background of a West African Student Population I & II" In: British Journal of Sociology Vol. V 1954 & Vol. VI 1955

- KAMPHAUSEN, Hannes: "Kritische Afrikanische Stimmen zur Negritude" In: Theoretische Probleme des Sozialismus in Afrika - Negritude und Arusha Deklaration, 2. Jahrestagung der VAD 1970 Hrsg. G. Grohs, Helmut Buske Verlag Hamburg 1971
- KEDOURIE, E.: Nationalism, Hutchison University Library 3rd. Edition, London 1966
- KILSON, M.: "African Political Change and Modernisation Process" In: Modern African Studies Vol. I No. 4 Cambridge 1963
- KIMBLE, D.: A Political History of Ghana, 1850 - 1928, Oxford University Press, London 1965
- KLINEBERG, Otto & M. Zavalloni: Nationalism and Tribalism among African Students - A Study of Social Identity, UNESCO, Mouton Paris, The Hague 1969
- KNELLER, George F.: Educational Anthropology - An Introduction, New York 1966
- KOHN, Hans: Von Machiavelli zu Nehru - Zur Problemgeschichte des Nationalismus, Herder Freiburg 1964
- KOHN, Hans: The Age of Nationalism - The First Era of Global History, Harper Torchbooks, New York and Evanston 1968

- KÖNIG, René: "Herrschaft" In: Fischer Lexikon, Soziologie, Hrsg. R. König, Fischer Bücherei 76.-100. Tausend, Juli 1960
- LANGE, Max G.: Politische Soziologie, 2. Auflage, Verlag Franz Vahlen, Berlin und Frankfurt/M. 1964
- LEGUM, Colin: "Socialism in Ghana - A Political Interpretation" In: W. H. Friedland and C. G. Rosberg Jr. eds.: African Socialism, Stanford University Press 1964
- LEMBERG, Eugen: "Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung - Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution" In: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, Hrsg. E. Lemberg, Heidelberg 1963
- LERNER, Daniel: The Passing of Traditional Society- Modernising the Middle East, Glencoe, Illinois 1958
- LITTLE, Kenneth: "Structural Change in Sierra Leone" In: AFRICA Vol. XXV No. 3 1955
- LITTLE, K.: "The African Elite in British West Africa" In: Race Relations in World Perspective ed.: A. W. Lind, Honolulu 1955

- LITTLE, K.: "Two West African Elites" In: International Social Science Bulletin, Vol. VIII No. 3, Paris 1956
- LITTLE, K.: West African Urbanization - A Study of Voluntary Associations in Social Change, Cambridge University Press, London 1965
- LLOYD, P. C. ed.: The New Elites of Tropical Africa, Oxford University Press, London 1966
- LLOYD, P. C.: "Traditional Rulers" In: J. S. Coleman & C. G. Rosberg Jr. eds.: Political Parties and National Integration in Tropical Africa, University of California Press, Berkeley & Los Angeles 1964
- MANOUKIAN, M.: Akan and Ga-Adangme Peoples of the Gold Coast, Ethnographic Survey of Africa, ed. Daryll Forde, International African Institute, Part I London 1950
- MANOUKIAN, M.: Tribes of the Northern Territories of the Gold Coast - Ethnographic Survey of Africa, ed. D. Forde, International African Institute, III 2 - 5 Part V, London 1951
- MANOUKIAN, M.: The Ewe Speaking People of Togoland and the Gold Coast - Ethnographic Survey of Africa, ed. D. Forde, International African Institute, Part VI, London 1952

- MAQUET, Jacques: Africanity - The Cultural Unity of Black Africa, Translated by Joan R. Rayfield, Oxford University Press, London 1972
- MARVICK, Dwaine: "African University Students- A Presumptive Elite" In: J. S. Coleman ed.: Education and Political Development, Princeton University Press, New Jersey 1968
- MATE, C. M. O.: A Visual History of Ghana, London 1968
- McWILLIAM, H. O. A.: The Development of Education in Ghana Longmans Green & Co. Ltd., London 1959
- MERCIER, P.: "On the Meaning of Tribalism in Black Africa" In: Pierre L. van den Berghe ed.: Africa - Social Problems of Change and Conflict, Chandler Publishing Company, California 1965
- MERRIAM, Charles E.: The Making of Citizens - A Comparative Study of Methods of Civic Training, University of Chicago Press, Chicago 1931
- MERTON, R. K.: Social Theory and Social Structure, Rev. and enlarged Edition, The Free Press, New York 1967

- MOUMOUNI, A.: Education in Africa, Trans. by Phyllis Nauts Ott, Andre Deutsch Ltd., London 1968
- MÜHLMANN, W. E.: Rassen, Ethnien, Kulturen (Moderne Ethnologie) Soziologische Texte, Neuwied & Berlin 1964
- NEWCOMB, Th. M.: Sozialpsychologie, Verlag Anton Hain KG, Meisenheim am Glan 1959
- NKRUMAH, K.: Africa Must Unite, Heinemann, London 1963
- NKRUMAH, K.: The Autobiography of Kwame Nkrumah, Edinburgh, London 1957 (Deutsche Übersetzung: Schwarze Fanfare, von Ludwig Holzner, München 1958)
- NKRUMAH, K.: Consciencism - Philosophy and Ideology for Decolonization and Development with Particular Reference to the African Revolution, Heinemann, London 1964
- NYERERE, J. K.: Speech to the Second Pan-African Seminar, WAY Forum, No. 4 September 1961
- OMARI, T. Peter: Kwame Nkrumah - The Anatomy of an African Dictatorship, Moxon Paperbacks, Accra 1970

- PARSONS, Talcott: "The School Class as a Social System
- Some of its Functions in American
Society" In: A. H. Halsey, Jean Floud
and C. A. Anderson eds.: Education,
Economy and Society - A Reader in the
Sociology of Education, 3rd. Printing,
The Free Press, New York 1967
- PEIL, Margaret: "The Expulsion of West African Aliens"
In: The Journal of Modern African Stu-
dies, eds.: David & Helen Kimble, Vol. 9
No. 2 August 1971
- RATTRAY, R. S.: Ashanti Law and Constitution, London &
Kumasi (zuerst 1929) 1956
- SENGHOR, L. S.: African Socialism, Frederick A. Praeger
1964
- SENGHOR, L. S.: "Les fondements de l'Africanité ou
Negritude et Arabité" In: Présence Afri-
caine, Paris 1967
- SENGHOR, L. S.: Speech Delevered at Oxford University in
October 1961
- SHIROKOGOROFF, S. M.: "Die Grundzüge der Theorie vom
Ethnos" In: C. A. Schmitz Hrsg.: KULTUR,
Akademische Verlagsgesellschaft, Frank-
furt/M. 1963

- SIGMUND, P. E.: The Ideologies of the Developing Nations,
Rev. ed. Praeger Publishers, New York
1968
- SIMEY, T. S.: "Adjustment Problems of Negro and Immigrant Elites" In: A. W. Lind ed.: Race Relations in World Perspective, Honolulu 1955
- SITHOLE, N.: African Nationalism, Oxford University Press, New York 1959
- SMYTHE, H. H. & Smythe M. M.: The New Nigerian Elite, Stanford University Press, California 1960
- SUTHERLAND, Efua: "Textbooks for the Study of Ghanaian Languages" In: J. H. Birnie and Gilbert Ansre eds.: The Study of Ghanaian Languages, Accra 1969
- TOCH, Hans: The Social Psychology of Social Movements, New York 1965
- TURNER, R. H. and L. M. Killian eds.: Collective Behavior, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1957
- VAN DEN BERGHE, P. L.: "European Languages and Black Mandarins" In: TRANSITION, 34 December/January 1968

- VINCENT, Joan: African Elite - The Big Men of a Small Town, Columbia University Press, New York & London 1971
- VON RECUM, Hasso: Aspekte der Bildungsökonomie, Hermann Luchterhand Verlag, Frankfurt/M. 1968
- WALLERSTEIN, I.: Africa - The Politics of Independence, New York 1961
- WALLERSTEIN, I.: The Road to Independence - Ghana and the Ivory Coast, Paris 1964
- WALLERSTEIN, I.: "The Search for National Identity in West Africa - The New History" In: W. J. Cahnman and Alvin Boskoff eds.: Sociology and History - Theory and Research, The Free Press, New York 1964
- WARD, W. E. F.: A History of Ghana, London 1966
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, Studienausgabe Bd. I u. II, Kiepenheuer & Witsch, Köln - Berlin 1964
- WEBSTER, J. B.: The Revolutionary Years - West Africa Since 1800, London 1970
- WILKINSON, Paul: Social Movement, London 1971

WILKS, Ivor: "Ashanti Government" Essay in West African Kingdoms in the Nineteenth Century, with Introduction by Daryll Forde & P. M. Kaberry, Oxford University Press, London 1967

WISE, Colin, G.: A History of Education in British West Africa, Longmans Green, London 1956

ZIMMERMANN, Bernhard: Auslandsstudium und Nationale Orientierung Senegalesischer Akademiker, SSIP-Schriften Heft 10, Saarbrücken 1972

2) Protokolle, Dokumentenwerke, Regierungsdrucksachen

Accelerated Development Plan for Education 1951, Gold Coast Government Printing Department, Accra 1951

Budget Statement for 1968/69, Ministry of Finance and Economic Planning, Accra Ghana 1968

Budget Statement for 1970/71 by Hon. J. H. Mensah, M.P. Minister of Finance and Economic Planning, Ministry of Finance and Economic Planning, Accra Ghana August 1970

Constitution of The Republic of Ghana 1969, Ghana Publishing Corporation, Accra Ghana 1969

Ghana, Census of Population 1960, Advance Report of Volumes III & IV, Census Office, Accra 1962

Ghana Seven-Year Development Plan 1963/64 to 1969/70, Government Printing Department, Accra, 16 March 1964

Gold Coast, Census of Population 1948, Accra Government Printer, Accra 1950

Good Tidings of Redemption - Official Statement made by Col. I. K. Acheampong, Accra 13. January 1972

List of Recommended Textbooks and School Materials 1969/70, Accra Ghana 1969

Ministry of Education, Education Report 1960-62, Government Printing Department, Accra Ghana 1963

Ministry of Education, Education Report for the Year 1966/67, Accra Ghana 1967

Ministry of Education, Education Statistics, 1956, 1959, 1962/63, and 1965/66, Accra o.J.

Ministry of Education Ghana, Education Statistics 1966/67, Accra o. J.

Ministry of Education Ghana, Education Statistics 1969/70, Accra 1970

National Redemption Council Budget Statement for 1972-73 by Col. I. K. Acheampong, Ministry of Finance, Accra 13. September 1972

OAU Provisional Secretariat Organisation of African Unity Basic Documents and Resolutions, Addis Ababa 1963

Phelps-Stokes Reports on Education in Africa (With an Introduction by L. J. Lewis), London 1962

1960 Population Census of Ghana, Census Office 6 Vols, Accra 1964

Report on the Education Department for the Year 1906 Gold Coast, London 1907

Report on the Education Department for the Year 1910 Gold Coast, London 1911

Report on the Education Department for the Year 1919-30 Gold Coast, London 1930

Report on the Education Department for the Year 1929/30 Gold Coast, London 1930

Report on the Education Department for the Year 1939/40 Gold Coast, London 1940

Report on the Education Department for the Year 1947/48 Gold Coast, London 1949

Report of the Education Review Committee Appointed
by the National Liberation Council, Accra Ghana July
1967

Syllabuses for the Middle School, Ministry of Educa-
tion, Accra Ghana 1960

The Arusha Declaration and TANU's Policy on Socialism
and Self-Reliance, Published by the Publicity Section,
TANU Dar-es-Salaam 1967 (Deutsche Übersetzung: Die
EntschlieÙung von Arusha und die Politik der TANU be-
züglich Sozialismus und Selbständigkeit, Übersetzt v.
Thilo C. Schadeberg, In: Theoretische Probleme des
Sozialismus in Afrika-Negritude und Arusha - Deklara-
tion 2. Jahrestagung der VAD 1970 Hrsg. G. Grohs, Hel-
mut Buske Verlag Hamburg 1971)

The Constitution of the Republic of Ghana, Ghana Publi-
shing Corporation, Accra June 1960

The Ghana Mine Worker Union (TUC Ghana), 3rd Min-ers'
Day Celebrations - A Brief History, Accra 20th Nov.
1963

Two-Year Development Plan - From Stabilisation to Deve-
lopment A Plan for the Period Mid-1968 to Mid-1970,
State Publishing Corporation, Accra Ghana 1968

UNESCO: The Development of Higher Education in Africa -
Report of the Conference on the Development of Higher
Education in Africa, Tananarive, 3 - 12 September 1962,
Paris 1963

White Paper on the Report of the Education Review Committee, W. P. No. 9/68 Published by the Ministry of Information, Accra-Tema Ghana 1967

Work and Happiness, Programme of the Convention People's Party, Government Printer, Accra 1962

3) Broschüren und Zeitungen

Albert Margai of Africa, Foreword by Bankole Timothy, o. O. o. J.

Ashanti Pioneer, September 22, 1961

Daily Graphic, Monday, May 22, 1972

Ghanaian Times, 28. February, 1972

National Union of Ghana Students - Resolution, signed: Alfred Can-Tamakloe, National President, o. J.

The Ghana Young Pioneers' Manual

The Ghanaian Times, Friday, January 5., 1973

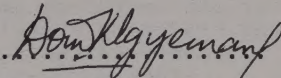
The Nkrumahist Vol. 2 No. 1 Jan./Febr. 1965

The Party, mimeo Vol. 1 No. 1, Accra 1960

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, daß ich die vorliegende Dissertation selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Dissertation hat in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Fakultät vorgelegen und wurde auch noch nicht veröffentlicht.

München, den 30. 4. 1973


Unterschrift

Lebenslauf

Ich wurde am 26. Juli 1940 in Koforidua/Ghana als erstes Kind des verstorbenen Beamten Kwasi Agyeman und seiner Ehefrau Agnes Afuah Amponsah-Adu geboren. Seit 1947 besuchte ich die Volksschule, ab 1955 die Sekundarschule in Cape Coast/Ghana. Ich legte im Jahre 1958 die Cambridge School Certificate Prüfung und im Jahr 1960 die Cambridge Higher School Certificate Prüfung ab.

Auf Grund des Ergebnisses der Cambridge Higher School Certificate Prüfung erhielt ich ein Stipendium von der Organisation der deutschen Weißen Väter (Afrikanum). Im März 1961 kam ich nach Köln und lernte dort Deutsch. Ab Oktober 1961 begann ich mein Studium an der Universität München, wo ich zunächst Volkswirtschaft als Hauptfach und Soziologie als Nebenfach studierte.

Im Oktober 1964 wechselte ich das Studium der Volkswirtschaft mit dem der Soziologie. Vom 15. 9. 1965 bis 15. 3. 1966 schrieb ich meine Diplom-Arbeit mit dem Titel "Die gebildete Elite als Träger der nationalen Bewegungen in ehemals Britisch-Westafrika". Von März bis Juni 1966 wurde ich von Professor Francis als studentische Hilfskraft beschäftigt. Ab 1. 9. 1966 erhielt ich ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austausch-Dienstes.

Nach meiner Diplomprüfung im Juli 1967 entstand unter der Leitung von Professor Francis die vorliegende Dissertation, zu deren Vorbereitung ich zunächst 6 Wochen in Ghana eine Vorstudie durchführte. Nach deren Vorlage bekam ich durch die Mitwirkung der Professoren Francis und Bolte eine Stelle als Lecturer an der University of Cape Coast/Ghana und arbeitete dort von Dezember 1968 bis September 1971. Während dieser Zeit bekam ich Forschungsfonds der University of Cape Coast und der Ford Foundation, die mir zwischen 1969 und 1970 die Sammlung des empirischen Materials ermöglichten.

Seit September 1971 bekomme ich wieder vom DAAD ein Stipendium, um meine Dissertation in München auszuarbeiten. Seit Januar 1972 bin ich außerdem als Mitarbeiter von Professor Francis mit einem von ihm geleiteten Forschungsprojekt beschäftigt.

Mit Ende des Sommersemesters 1973 möchte ich das Rigorosum ablegen.

München, den 30. 4. 1973

Kwasi Agyeman

